

The copyright © of this thesis belongs to its rightful author and/or other copyright owner. Copies can be accessed and downloaded for non-commercial or learning purposes without any charge and permission. The thesis cannot be reproduced or quoted as a whole without the permission from its rightful owner. No alteration or changes in format is allowed without permission from its rightful owner.



**PELAKSANAAN KURIKULUM STANDARD PRASEKOLAH  
KEBANGSAAN DALAM KALANGAN GURU-GURU  
PRASEKOLAH**



**OSMA BINTI SHAFIE**

**UUM**  
Universiti Utara Malaysia

**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH  
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA  
2020**



Awang Had Salleh  
Graduate School  
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

**PERAKUAN KERJA TESIS / DISERTASI**  
(Certification of thesis / dissertation)

Kami, yang bertandatangan, memperakukan bahawa  
(We, the undersigned, certify that)

**OSMA SHAFIE**

calon untuk Ijazah  
(candidate for the degree of)

**PhD**

telah mengemukakan tesis / disertasi yang bertajuk:  
(has presented his/her thesis / dissertation of the following title):

**"PELAKSANAAN KURIKULUM STANDARD PRASEKOLAH KEBANGSAAN DALAM KALANGAN  
GURU-GURU PRASEKOLAH"**

seperti yang tercatat di muka surat tajuk dan kulit tesis / disertasi.  
(as it appears on the title page and front cover of the thesis / dissertation).

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada : **21 November 2019.**

*That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on:  
**November 21, 2019.***

Pengerusi Viva:  
(Chairman for VIVA)

**Prof. Dr. Abdull Sukor Shaari**

Tandatangan  
(Signature)

Pemeriksa Luar:  
(External Examiner)

**Assoc. Prof. Dr. Nordin Mamat**

Tandatangan  
(Signature)

Pemeriksa Dalam:  
(Internal Examiner)

**Prof. Dr. Rosna Awang Hashim**

Tandatangan  
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:  
(Name of Supervisor/Supervisors)

**Assoc. Prof. Dr. Fauziah Abdul Rahim**

Tandatangan  
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:  
(Name of Supervisor/Supervisors)

**Assoc. Prof. Dr. Sarimah Shaik Abdullah**

Tandatangan  
(Signature)

Tarikh:

(Date) **November 21, 2019**

## **Kebenaran Rujukan**

Tesis ini dikemukakan sebagai memenuhi sebahagian daripada keperluan pengijazahan di Universiti Utara Malaysia. Saya bersetuju membenarkan pihak perpustakaan universiti untuk mempamerkan tesis sarjana ini sebagai bahan rujukan umum. Saya juga bersetuju bahawa, sebarang bentuk salinan sama ada secara keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk tujuan akademik adalah dibenarkan dengan kebenaran penyelia tesis atau Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. Sebarang bentuk salinan dan cetakan bagi tujuan komersial adalah dilarang sama sekali tanpa kebenaran bertulis daripada penulis. Pernyataan rujukan kepada penulis dan Universiti Utara Malaysia perlulah dinyatakan jika terdapat sebarang rujukan ke atas tesis ini.

Kebenaran untuk menyalin tesis doktor falsafah ini sama ada secara keseluruhan ataupun sebahagian daripadanya hendaklah dipohon melalui:

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

UUM College of Arts and Sciences

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

## Abstrak

Kajian lepas tentang pelaksanaan kurikulum sering kali terhad kepada aspek-aspek tertentu iaitu kepada aspek pemahaman guru atau pelaksanaan kurikulum sahaja. Dapatan daripada kajian sebegini tidak memberi gambaran menyeluruh tentang realiti pelaksanaan kurikulum dan bagaimana guru-guru dapat diberi bimbingan untuk melaksanakan kurikulum dengan lebih baik. Tujuan kajian ini adalah untuk meneroka secara menyeluruh pemahaman guru, amalan dan cabaran mereka dalam usaha melaksanakan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK), di samping dapat membimbing mereka membuat penambahbaikan terhadap pengajaran dan pembelajaran. Teori sosiobudaya Vygotsky digunakan sebagai kerangka utama dalam memahami konteks guru dan bimbingan yang diperlukan. Kajian kes ini menggunakan kaedah temu bual dan pemerhatian ditadbir untuk mengumpulkan data. Persampelan bertujuan dilaksanakan di mana empat orang guru dipilih berdasarkan pengalaman, kelayakan serta kebolehan untuk berkomunikasi. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pengalaman, umur dan kelayakan bukan faktor penentu kepada pelaksanaan KSPK yang cemerlang. Kajian ini mendapati bahawa guru-guru mempunyai pelbagai pemahaman disebabkan perbezaan latar belakang yang membawa kepada pelbagai cara pelaksanaan kurikulum, diikuti dengan cabaran utama yang berkaitan dengan sikap ketidakpedulian waris terhadap kepentingan pendidikan awal. Kajian ini juga mendapati bimbingan yang berbeza diberikan kepada guru-guru secara individu mengikut keperluan pemahaman dalam konteks. Penemuannya menunjukkan guru-guru sangat bermotivasi seperti mendapat ‘nafas baru’ setelah dibimbing. Kajian ini telah menyumbang kepada perkembangan ilmu dalam bidang yang berkaitan dengan KSPK. Kajian ini mencadangkan untuk membangunkan pengetahuan dan kemahiran guru untuk pelaksanaan KSPK dengan berkesan, guru hendaklah diberi latihan berterusan secara individu dengan menggunakan pendekatan pedagogi yang berpusatkan murid dan gaya pengajaran dan pembelajaran abad ke 21.

**Kata Kunci:** Pendidikan awal kanak-kanak, Pelaksanaan KSPK, Pemahaman guru, Pemusatan murid dan Bimbingan

## Abstract

Past studies on the implementation of a curriculum have often been limited to certain aspects of it, for instance, merely examining teachers' understanding of the curriculum or the implementation of parts of it. Findings from these studies do not provide a comprehensive picture of the reality in the implementation of the curriculum and how teachers can be guided to implement it well. The aim of this study is to comprehensively explore preschool teachers' understanding, practices and challenges in their attempts to implement the National Preschool Curriculum Standard (NPCS), while at the same time facilitate them to improve their teaching and learning. The Vygotsky's sociocultural theory was used as the main underlying framework to understand the contexts and facilitation needed. This case study employs interview and observation methods to gather the data. The purposive sampling technique is used in which four teachers were selected based on experience, qualification and ability to communicate. The findings showed that experience, age and qualification are not determinant factors to the excellent implementation of the NPCS. The finding shows that teachers have a variety of understanding due to their different background, leading to various methods of executing the curriculum, and followed by a major challenge which is parent's ignorance towards early childhood education. This study also found that varied facilitations were given to teachers individually according to their understanding in context. The findings showed that the teachers are highly motivated as if they have 'a new inspiration' once coached. This study has contributed to the development of knowledge in areas related to the NPCS. This study suggests that in order to develop teachers' knowledge and skills for implementing NPCS effectively, the teachers need to have ongoing coaching for individuals using student centred pedagogical approach and the 21<sup>st</sup> century teaching and learning styles.

**Keyword:** Early Childhood Education, Implementation of NPCS, Teachers' understanding, Student centered and Facilitation.

## **Penghargaan**

Dengan Nama Allah Yang Maha Pengasih Lagi Maha Penyayang saya memanjatkan kesyukuran ke hadrat Allah SWT yang menganugerahkan kekuatan kudrat ketabahan dan kesabaran sehingga dapat menyiapkan tesis PhD. Dalam kesempatan yang terbatas ini saya merakamkan penghargaan kepada insan-insan yang telah memberikan dorongan dan semangat yang tidak berbelah bagi dalam masa perjuangan menyiapkan tesis.

Pertama sekali ucapan setinggi-tinggi penghargaan yang tidak ternilai kepada penyelia tesis Yang Berusaha Prof. Madya Dr Fauziah Bt Abdul Rahim selaku penyelia utama yang banyak memberi tunjuk ajar, dorongan dan sokongan di dalam membantu tanpa kenal erti perit, getir dan putus asa di dalam menyiapkan tesis ini dan Yang Berusaha Prof. Madya Dr Sarimah Bt Shaik Abdullah selaku penyelia kedua yang penuh dedikasi dan sabar memberi tunjuk ajar bimbingan serta panduan intelektual tanpa jemu sehingga tesis ini dapat disempurnakan.

Ucapan teristimewa juga ditujukan kepada panel pemeriksa sesi proposal dan viva. Ditujukan khas kepada suami tercinta Zakaria Bin Zainol serta anak-anak dan ibu yang sentiasa menjadi pencetus inspirasi, pembakar semangat serta iringan berkat doa yang menjadi tunjang kepada kekuatan sepanjang mengharungi perjuangan pengajian ini. Tanpa bantuan semua dengan keizinan Allah S.W T mana mungkin tesis ini dapat disiapkan.

Akhir sekali penghargaan ini ditujukan amnya kepada Kementerian Pendidikan Malaysia dan pihak Universiti Utara Malaysia khasnya yang banyak membantu pengajian ini. Tanpa bantuan semua apalah ertinya tesis ini.

## Isi Kandungan

Kebenaran Rujukan .....	i
Abstrak .....	ii
Abstract .....	iii
Penghargaan .....	iv
Isi Kandungan .....	v
Senarai Rajah.....	x
Senarai Jadual.....	xi
Senarai Singkatan .....	xiii
Senarai Lampiran .....	xv
<b>BAB SATU PENGENALAN.....</b>	<b>1</b>
1.1 Pendahuluan.....	1
1.2 Sejarah Perkembangan Pendidikan Awal Kanak-kanak di Luar Negara .....	2
1.3 Sejarah Perkembangan Pendidikan Awal Kanak-kanak di Malaysia .....	6
1.4 Impak Perubahan kepada Perkembangan Pendidikan Awal Kanak kanak .....	11
1.5 Keperihatinan Pengkaji.....	13
1.6 Latar Belakang Kajian .....	15
1.7 Penyataan Masalah .....	23
1.8 Objektif Kajian .....	33
1.9 Persoalan Kajian .....	33
1.10 Batasan Kajian .....	33
1.11 Kepentingan Kajian .....	34
1.12 Definisi Operasional .....	36
1.12.1 Pendidikan Prasekolah.....	36
1.12.2 Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK).....	36
1.12.3 Pemusatan Murid .....	37
1.12.4 Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) .....	38
1.12.5 Pemahaman.....	38
1.13 Kerangka Konseptual Kajian .....	41
1.14 Kesimpulan .....	42
<b>BAB DUA SOROTAN PERKEMBANGAN DAN LITERATUR.....</b>	<b>43</b>
2.1 Pengenalan .....	43



2.2	Perkembangan Kurikulum Pendidikan Awal Kanak-kanak .....	43
2.3	Teori Sosiobudaya Vygotsky Sebagai Kerangka Teoretikal .....	45
2.4	Pemahaman Guru Mengenai Kurikulum Pendidikan Awal Kanak-Kanak .....	53
2.4.1	Pemahaman Guru Mengenai Pendekatan Berpusatkan Murid .....	57
2.4.2	Pemahaman Guru Mengenai Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) .....	66
2.4.3	Pemahaman Guru Mengenai Penilaian Kanak-kanak .....	72
2.4.4	Pemahaman dan Pelaksanaan .....	75
2.5	Amalan dalam Pelaksanaan KSPK .....	80
2.5.1	Penerapan Teori dalam Pengajaran dan Pembelajaran .....	80
2.5.2	Amalan PdP Kanak-kanak .....	85
2.6	Cabaran Pelaksanaan Kurikulum Di Malaysia .....	88
2.6.1	Pelaksanaan Pendekatan Kurikulum .....	88
2.6.2	Senario Cabaran di Malaysia .....	92
2.6.3	Keperluan Latihan kepada Guru Prasekolah di Malaysia .....	94
2.7	Latihan Profesionalisme Guru Prasekolah .....	98
2.8	Bimbingan Dalam Bentuk Mediasi .....	99
2.9	Kesimpulan .....	106
<b>BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN .....</b>		<b>107</b>
3.1	Pendahuluan .....	107
3.2	Reka Bentuk Kajian .....	107
3.3	Kedudukan Pengkaji .....	111
3.4	Etika Kajian .....	112
3.5	Pemilihan Peserta Kajian .....	113
3.6	Kaedah Mengumpul Data .....	115
3.6.1	Temu Bual .....	116
3.6.2	Protokol Temu Bual .....	117
3.6.3	Pemerhatian .....	119
3.6.4	Protokol Pemerhatian Berstruktur .....	120
3.6.5	Protokol Pemerhatian Separa Struktur .....	120
3.6.6	Analisis Dokumen .....	121
3.7	Prosedur Bimbingan Guru Sebagai Intervensi .....	122
3.8	Merekod Data .....	126
3.9	Analisis Data .....	126

3.10	Kebolehpercayaan dan Kesahan .....	130
3.10.1	Butiran Audit Luar.....	132
<b>BAB EMPAT ANALISIS DATA: PEMAHAMAN GURU PRASEKOLAH TERHADAP KURIKULUM PRASEKOLAH KEBANGSAAN .....</b>		<b>135</b>
4.1	Pendahuluan.....	135
4.2	Pemahaman Guru Terhadap KSPK .....	135
4.2.1	Dokumen dan Kandungan.....	138
4.2.1.1	Panduan Guru.....	138
4.2.1.2	Kandungan KSPK.....	141
4.2.1.3	Kaedah, Strategi dan Pendekatan Pengajaran Pembelajaran .....	147
4.2.1.4	Pendekatan Pemusatan Guru dan Murid .....	153
4.2.1.5	Penilaian Kanak-Kanak.....	155
4.2.2	Aspek Perkembangan Kanak-Kanak .....	161
4.2.2.1	Perbezaan Individu.....	164
4.2.2.2	Faktor Mempengaruhi Perkembangan .....	165
4.2.2.3	Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP).....	169
4.2.2.4	Pemahaman Terhadap Teori Dalam KSPK .....	172
4.2.3	Peranan, Ciri-Ciri dan Persepsi Guru.....	176
4.2.3.1	Peranan Guru.....	177
4.2.3.2	Ciri-Ciri Guru.....	178
4.2.3.4	Persepsi Terhadap Kerjaya.....	184
4.2.3.5	Keupayaan, Harapan dan Kebimbangan Guru.....	186
4.2.3.6	Iltizam Guru .....	189
4.3	Kesimpulan.....	191
<b>BAB LIMA ANALISIS DATA: AMALAN DAN CABARAN DALAM PELAKSANAAN KSPK.....</b>		<b>194</b>
5.1	Pendahuluan.....	194
5.2	Amalan dalam Pelaksanaan KSPK .....	194
5.2.1	Fasa Persediaan Perancangan Awal .....	196
5.2.1.1	Penggunaan KSPK dan RT.....	196
5.2.1.2	Jadual Waktu Pengajaran dan Pembelajaran .....	199
5.2.1.3	Rancangan Pengajaran Harian (RPH).....	203
5.2.1.4	Penyediaan Bahan Bantu Mengajar (BBM) .....	206
5.2.2	Fasa Semasa Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran .....	207

5.2.2.1	Pelaksanaan Merujuk Rancangan Tahunan (RT).....	208
5.2.2.3	Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran Merujuk RPH.....	211
5.2.2.4	Pendekatan dan Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran .....	212
5.2.2.5	Pengelolaan Aktiviti Pengajaran dan Pembelajaran .....	222
5.2.2.5.1	Penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM).....	223
5.2.2.5.2	Amalan Penggunaan Teori .....	224
5.2.2.5.3	Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan Kanak-kanak .....	226
5.2.2.5.4	Penilaian Kanak-kanak .....	231
5.2.3	Pencapaian Standard 4 SKPM 2010 .....	233
5.3	Cabaran dalam Pelaksanaan KSPK .....	237
5.3.1	Waris .....	237
5.3.2	Kemahiran dan Pengetahuan Guru .....	241
5.4	Kesimpulan .....	246
<b>BAB ENAM ANALISIS DATA: BIMBINGAN PELAKSANAAN KSPK .....</b>		<b>248</b>
6.1	Pendahuluan.....	248
6.2	Bimbingan untuk Guru dalam Pelaksanaan KSPK .....	248
6.3	Pelan Intervensi Tiga Langkah (PITL) .....	251
6.3.1	PITL + Dapatan (1).....	251
6.3.2	PITL + Matriks Bimbingan Guru (2).....	252
6.3.3	PITL + Bimbingan Berterusan (3) .....	257
6.4	Perkembangan Selepas Bimbingan.....	279
6.4.1	Perkembangan Guru Rani .....	281
6.4.2	Perkembangan Guru Tini .....	282
6.4.3	Perkembangan Guru Ida.....	284
6.4.4	Perkembangan Guru Mi .....	287
6.5	Kesimpulan .....	289
<b>BAB TUJUH PERBINCANGAN, RUMUSAN DAN CADANGAN.....</b>		<b>290</b>
7.1	Pendahuluan.....	290
7.2	Pemahaman Guru Terhadap KSPK (Sebelum Bimbingan) .....	290
7.2.1	Dokumen dan Kandungan.....	290
7.2.1.1	Panduan Guru.....	291
7.2.1.2	Kandungan KSPK.....	292
7.2.1.3	Kaedah, Strategi dan Pendekatan PdP .....	292
7.2.1.4	Pendekatan Pemusatan Guru dan Murid .....	294

7.2.1.5	Penilaian Kanak-kanak .....	295
7.2.2	Aspek Perkembangan Kanak-kanak .....	297
7.2.2.1	Perbezaan Individu.....	297
7.2.2.2	Faktor yang Mempengaruhi Aspek Perkembangan .....	297
7.2.2.3	Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan .....	298
7.2.2.4	Peranan,Ciri-ciri dan Persepsi Guru.....	301
7.2.3	Amalan Pelaksanaan PdP.....	301
7.2.3.1	Fasa Persediaan Perancangan Awal .....	303
7.2.3.2	Fasa Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran .....	306
7.2.3.3	Fasa Tahap Pencapaian Standard 4 SKPMg2 2010.....	315
7.2.4	Cabaran dalam Pelaksanaan PdP KSPK.....	316
7.2.4.1	Waris .....	317
7.2.4.2	Kemahiran dan Pengetahuan Guru .....	319
7.2.5	Intervensi kepada Peserta Kajian .....	320
7.3	Pemahaman Terhadap KSPK (Selepas Bimbingan) .....	325
7.4	Sumbangan Kajian .....	328
7.4.1	Teori.....	328
7.4.2	Kaedah .....	330
7.4.3	Praktikal .....	331
7.5	Cadangan Kajian.....	332
7.6	Kesimpulan .....	332
<b>RUJUKAN .....</b>		<b>333</b>

## Senarai Rajah

Rajah 1.1. Perubahan KPK kepada KSPK (Kandungan Kemahiran) .....	18
Rajah 1.2. Perubahan KPK kepada KSPK (Organisasi Kurikulum).....	19
Rajah 1.3. Kerangka konseptual kajian.....	41
Rajah 2.1. Tahap pencapaian maksimum.....	47
Rajah 3.1. Reka bentuk kaedah kajian dan peranan pengkaji .....	109
Rajah 5.1. Kedudukan guru.....	213
Rajah 5.2. Bercakap menghadapi papan tulis.....	214
Rajah 5.3. Postur badan ketika PdP.....	215
Rajah 5.4. Guru kecil.....	217
Rajah 5.5. Guru mengawal PdP .....	218
Rajah 5.6. Monopoli BBM.....	223
Rajah 6.1. Kerangka konseptual bimbingan .....	250
Rajah 6.2. Susun atur kelas Ida .....	258
Rajah 6.3. Lukisan murid lima tahun .....	261
Rajah 6.4. Lukisan murid berumur empat tahun .....	262
Rajah 6.5. Carta Ganjaran .....	263
Rajah 6.6. Keupayaan individu .....	264
Rajah 6.7. Bimbingan guru .....	264
Rajah 6.8. Penerokaan di luar bilik darjah .....	265
Rajah 6.9. Aktiviti berkumpul .....	267
Rajah 6.10. Sesi pembentangan.....	269
Rajah 6.11. Susun atur kelas Mi.....	272
Rajah 6.12. Menyediakan topi ‘Chef’ (kemahiran motor halus menggunting) .....	273
Rajah 6.13. Penyediaan bahan-bahan memasak.....	272
Rajah 6.14. Susun atur kelas Rani.....	274
Rajah 6.15. Aktiviti menggunakan bahan maujud .....	275
Rajah 6.16. Susun atur kelas Tini.....	276
Rajah 6.17. Aktiviti mengikut kecenderungan murid .....	278
Rajah 7.1. Contoh bimbingan guru ketika aktiviti dijalankan .....	311
Rajah 7.2. Kerangka teori kajian.....	330

## Senarai Jadual

Jadual 2.1	Fokus Bimbingan Mediasi .....	100
Jadual 3.1.	Profil Peserta Kajian Sebagai Kes .....	114
Jadual 3.2	Prosedur Bimbingan Intervensi.....	123
Jadual 3.3	Pelan Intervensi Tiga Langkah (PITL) .....	123
Jadual 3.4	Petunjuk dan Kod yang Digunakan .....	127
Jadual 3.5	Contoh Analisis Data Pemahaman.....	128
Jadual 3.6	Contoh Analisis Data Pemerhatian .....	129
Jadual 3.7	Contoh Analisis Data Cabaran.....	129
Jadual 3.8	Contoh Analisis Data Bimbingan .....	129
Jadual 3.9	Tafsiran Pencapaian SKPM 2010 .....	132
Jadual 4.1	Rumusan Keperihalan Kategori dan Sampel Data Pemahaman .....	136
Jadual 4.2	Pemahaman Kandungan KSPK (Pendekatan dan Kaedah).....	145
Jadual 4.3	Pemahaman Terhadap Kaedah, Strategi dan Pendekatan PdP.....	153
Jadual 4.4	Pemahaman Terhadap Pendekatan Berpusatkan Guru dan Murid.....	155
Jadual 4.5	Contoh Pemahaman Terhadap Peranan Guru .....	176
Jadual 4.6	Rumusan Pemahaman Guru.....	192
Jadual 5.1	Keperihalan Kategori, Sumber Data dan Sampel Data Amalan Pelaksanaan PdP.....	195
Jadual 5.2	Penyediaan Tempoh Masa Dalam Jadual Waktu (Pendidikan Islam)..	199
Jadual 5.3	Peruntukan Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris .....	200
Jadual 5.4	Penggunaan Bahasa dalam Slot Refleksi .....	200
Jadual 5.5	Penyediaan Slot dan Tempoh Masa .....	201
Jadual 5.6	Penyediaan Masa Untuk Modul Bertema .....	201
Jadual 5.7	Penyediaan Masa Untuk Modul Teras Asas .....	201
Jadual 5.8	Analisis Masa PdP KSPK 2010.....	202
Jadual 5.9	Format RPH .....	204
Jadual 5.10	Penulisan RPH Tunjang Matematik.....	205
Jadual 5.11	Perbandingan Amalan Secara Keseluruhan .....	208
Jadual 5.12	Pelaksanaan Rancangan Tahunan .....	209
Jadual 5.13	Pemerihalan Skor .....	233
Jadual 5.14	Peratus dan Tahap Pencapaian Empat Peserta Kajian .....	234

Jadual 5.15 Purata Pencapaian Pemerihalan Skor.....	236
Jadual 6.1 Pemerihalan Pemahaman, Amalan,Cabaran dan Intervensi .....	249
Jadual 6.2 Teknik dan Definisi bimbingan.....	253
Jadual 6.3 Fokus Bimbingan Yang Diberikan kepada Peserta Kajian .....	253
Jadual 6.4 Pemahaman Sebelum, Semasa dan Selepas Bimbingan .....	280
Jadual 7.1 Perbandingan Tahap Pencapaian .....	315
Jadual 7.2 Rumusan Dapatan Kajian.....	323
Jadual 7.3 Perbandingan Pemahaman Sebelum dan Selepas bimbingan .....	326
Jadual 7.4 Rumusan Butiran Pemahaman, Pelaksanaan dan Bimbingan .....	328



## Senarai Singkatan

<b>A</b>	Artifak
<b>ABP</b>	Amalan Bersesuaian Dengan Perkembangan
<b>B2</b>	Bimbingan ke dua
<b>BBM</b>	Bahan Bantu Mengajar
<b>BI</b>	Bahasa Inggeris
<b>BM</b>	Bahasa Malaysia
<b>BPK</b>	Bahagian Perkembangan Kurikulum
<b>DSKP</b>	Dokumen Standard Prasekolah Dan Pentaksiran
<b>FC</b>	Flipped Classroom
<b>FPK</b>	Falsafah Pendidikan Kebangsaan
<b>GSTT</b>	Guru Sandaran Tidak Terlatih
<b>JERI</b>	Jasmani, Emosi, Rohani Dan Intelek
<b>JERIS</b>	Jasmani, Emosi, Rohani, Intelek dan Sosial
<b>JNJK</b>	Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti
<b>JPN</b>	Jabatan Perpaduan Negara
<b>JPN</b>	Jabatan Pendidikan Negeri
<b>JPNIN</b>	Jabatan Perpaduan Dan Integrasi Nasional
<b>KBAT</b>	Kemahiran Berfikir Aras Tinggi
<b>KEM</b>	Kemanusiaan
<b>KEMAS</b>	Jabatan Kemajuan Masyarakat Dan Luar Bandar
<b>KIA2M</b>	Kelas Intervensi Awal Membaca dan Menulis
<b>KP</b>	Kontrak Pengajaran
<b>KPI</b>	Indeks Prestasi Utama
<b>KPK</b>	Kurikulum Prasekolah Kebangsaan
<b>KPM</b>	Kementerian Pendidikan Malaysia
<b>KSPK</b>	Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan
<b>KSSR</b>	Kurikulum Standard Sekolah Rendah
<b>KTI</b>	Ketrampilan
<b>KVKV</b>	Konsonan Vokal Konsonan Vokal
<b>LCD</b>	Liquid Crystal Display
<b>LINUS</b>	Literasi, Numerasi dan Screening



<b>Mat</b>	Matematik
<b>MBMMBI</b>	Martabat Bahasa Malaysia Martabat Bahasa Inggeris
<b>NAEYC</b>	National Association For The Education Of Young Children
<b>NKRA</b>	Bidang Keberhasilan Utama Negara
<b>NL</b>	Nota Lapangan
<b>P</b>	Pemerhatian
<b>PC</b>	Personel Computer
<b>PdP</b>	Pengajaran dan Pembelajaran
<b>PEMANDU</b>	Unit Pengurusan Prestasi Dan Pelaksanaan
<b>Pengkaji</b>	Pengkaji + Pembimbing
<b>PFK</b>	Pendidikan Fizikal Dan Kesihatan
<b>PIPP</b>	Pelan Induk Pendidikan Malaysia
<b>PISA</b>	Programme For International Student Assessment
<b>PITL</b>	Pelan Intervensi Tiga Langkah
<b>PPD</b>	Pejabat Pendidikan Daerah
<b>PPPM</b>	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
<b>RISDA</b>	Kemajuan Pekebun Kecil Perusahaan Getah
<b>RPH</b>	Rancangan Pengajaran Harian
<b>RPT</b>	Rancangan Pengajaran Tahunan
<b>SE</b>	Sosial Emosi
<b>SKPM</b>	Standard Kualiti Pendidikan Malaysia
<b>SMPK</b>	Sistem Maklumat Prasekolah Kebangsaan
<b>SP</b>	Standard Pembelajaran
<b>ST</b>	Sains Teknologi
<b>T1</b>	Temu Bual Pertama
<b>T2</b>	Temu Bual Ke dua
<b>TABIKA</b>	Taman Bimbingan Kanak-Kanak
<b>TIMSS</b>	Trends in International Mathematics And Science Study
<b>TP</b>	Tahap Pencapaian
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific & Cultural Organization
<b>UPSR</b>	Ujian Pencapaian Sekolah Rendah
<b>W</b>	WhatsApp
<b>ZPD</b>	Zon Perkembangan Proksimal

## Senarai Lampiran

LAMPIRAN A	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian.....	363
LAMPIRAN B	Surat Pekeliling Ikhtisas Bilangan 3/1999.....	364
LAMPIRAN C	Standard 4 SKPM 2010.....	365
LAMPIRAN D	Matriks Bimbingan Kajian .....	370
LAMPIRAN E	Protokol Temu Bual Kajian .....	374
LAMPIRAN F	Transkrip Temu Bual Kajian.....	377
LAMPIRAN G	Jadual Waktu.....	397
LAMPIRAN H	Rancangan Pengajaran Harian (RPH) (sebelum bimbingan) .....	399
LAMPIRAN I	Rancangan Pengajaran Harian (RPH) (selepas bimbingan) .....	403



# **BAB SATU**

## **Pengenalan**

### **1.1 Pendahuluan**

Program pendidikan prasekolah adalah satu program yang memberi peluang kepada kanak-kanak berumur antara empat hingga lima tahun mendapat pendidikan awal di premis atau institusi yang dibimbing oleh guru. Menurut Akta 550 di bawah Akta Pendidikan Kebangsaan (1996), pendidikan prasekolah dikategorikan dalam Sistem Pendidikan Kebangsaan dengan menggunakan kurikulum yang diluluskan oleh Menteri (Akta Pendidikan 1996, Pindaan). Namun, berdasarkan garis panduan yang ditetapkan di peringkat antarabangsa (NAEYC, 2005), pendidikan pada tahap tersebut telah disesuaikan dengan latar belakang negara mengikut keperluan semasa. Menurut Nutbrown dan Clough (2013), pendidikan awal kanak-kanak telah melalui beberapa transformasi sejak dari awal program ini diperkenalkan. Malah di Malaysia juga, perkara yang sama juga turut berlaku apabila Kurikulum Prasekolah diperkenalkan kepada pengusaha prasekolah kerajaan mahupun swasta sejak 1992.

Berdasarkan pengalaman 18 tahun sebagai pengurus program pendidikan awal kanak-kanak (Rujuk sub topik 1.5), pengkaji mendapati pelaksanaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) perlu diberi perhatian dari aspek pelaksanaannya. Malah, tinjauan literatur juga menunjukkan dapatan yang berbeza dari segi pemahaman, amalan dan cabaran guru-guru dalam melaksanakan pendidikan awal kanak-kanak (Beneke, 2000; 2015; Alvestad, Duncan & Berge, 2009; Myagmar, 2010; Ng, 2010; Syomewne, 2012; Zhu, 2010; Zhou, 2011; Ahmad Andulai, 2013). Memandangkan KSPK adalah kurikulum semakan semula, maka kajian ini akan

meneliti aspek-aspek tersebut secara mendalam dan melaksanakan intervensi berdasarkan Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) dan pembelajaran berpusatkan murid berpandukan teori sosiobudaya Lev Vygotsky (Morrison, 2009). Oleh itu, perbincangan dalam bab awal tesis ini akan meliputi huraian tentang sejarah perkembangan pendidikan awal kanak-kanak di luar negara dan Malaysia, latar belakang, masalah kajian serta mengemukakan objektif dan persoalan kajian.

## **1.2 Sejarah Perkembangan Pendidikan Awal Kanak-kanak di Luar Negara**

Di Eropah, pendidikan awal kanak-kanak mula berkembang sejak awal abad ke-14. Perkembangan ini diperakui oleh Sir Friedrich Froebel (1782-1852) sehingga beliau digelar sebagai *bapa kindergarten*. Froebel telah mengemukakan konsep pembelajaran berpusatkan murid dalam sistem persekolahan. Menurut Froebel (1821-1852), “pembelajaran berpusatkan murid bermaksud guru tidak boleh mengganggu proses kematangan kanak-kanak; seseorang guru hanya bertindak sebagai pembantu kepada proses tersebut”. Konsep yang dikemukakan Froebel ini telah berkembang pesat di Eropah sehinggalah muncul gagasan John Dewey (1858-1952) di Amerika Syarikat.

Dewey (1858-1952) pula menekankan satu pendekatan dalam kurikulum bersepadu iaitu konsep belajar mesti melibatkan teori dan amali selain mempercayai bahawa proses pembelajaran adalah lebih penting daripada hasilnya. Gagasan Dewey mula dilaksanakan dalam sistem pendidikan persekolahan di Amerika pada sekitar tahun 1920-an (O’Sullivan, 2003: Sullivan, 2006).

Pada awal abad ke-20, gagasan Froebel dan Dewey telah berkembang menjadi aliran konstruktivisme yang dipengaruhi oleh dua orang tokoh terkenal iaitu Jean Piaget (1896-1980) dan Vygotsky (1896-1934). Dari satu segi, konstruktivisme masih lagi memberi perhatian kepada pembelajaran berpusatkan murid. Namun, dari segi yang lain, gagasan utama konstruktivisme menganggap kanak-kanak membina pengetahuan melalui tindak balas dengan persekitaran. Gagasan yang menjadi asas konstruktivisme ini terbina daripada andaian bahawa kanak-kanak merupakan individu yang aktif belajar (De Vries & Kohlberg, 1987; Kamii, 1985; 1996). Namun sejauhmana guru memahami dan menekankan dalam amalan aktiviti pembelajaran yang berasaskan teori contohnya konstruktivisme masih boleh dipersoalkan (Adenike, Akinrotim & Kolowe, 2016; Elen, Clarebout, Leonard & Lowyck, 2007). Ini juga dikaitkan dengan kesediaan guru daripada segi latihan (Brook-Gun & Johnson, 2006; Elen, Clarebout, Leonard & Lowyck, 2007). Kesedaran tentang pentingnya kualiti pengajaran dan pembelajaran dalam pendidikan awal kanak-kanak ini menyebabkan kajian berkaitannya mula dilaksanakan untuk melihat kaitan kualiti guru serta bentuk latihan yang diterima serta kelayakan guru (Catherine, Lewis, Perry & Friedkin, 2012; Ginsburg, 2010; Guimardes, Sitaram, Jardon, Taguchi & Robinson, 2013).

Antara kajian pendidikan awal kanak-kanak yang terpenting adalah kajian Hall dan Gesell (dalam Brook-Gun & Johnson, 2006). Hall dan Gesell membuat kajian mengenai perkembangan kanak-kanak dengan menyediakan makmal untuk latihan guru. Kedua-dua pengkaji ini juga adalah anggota pertubuhan pendidikan yang pertama ditubuhkan pada 1926 dan dikenali sebagai *The National Association for the Education of Young Children* (NAEYC).

Pertubuhan pendidikan NAEYC yang berpusat di Amerika Syarikat pada ketika awal penubuhannya telah diketuai oleh Patty Smith Hill dengan keanggotaan seramai 25 orang. NAEYC telah menghasilkan buku pertama berjudul *Minimum Essentials for Nursery Education*. Tujuan penubuhan NAEYC adalah untuk menambah baik amalan pendidikan kanak-kanak dengan melakukan perubahan dari segi pengisian program, kurikulum dan latihan staf. Selain itu, penubuhan NAEYC juga turut berperanan membantu keluarga yang memerlukan khidmat nasihat tentang pendidikan anak-anak. Selain NAEYC, terdapat beberapa program lain yang dirancang khusus untuk memantapkan amalan pendidikan kanak-kanak, antaranya program *Head Start*.

Program *Head Start* mula dibuka pada tahun 1965 dan telah berkembang di Amerika Syarikat. Program *Head Start* ini menawarkan perkhidmatan pendidikan yang melibatkan ibu bapa sebagai pengurus program (Hall, William & Clliman, 2018). Menerusi program *Head Start*, kanak-kanak dari latar belakang keluarga berpendapatan rendah serta golongan imigran berpeluang mendapat pendidikan sewajarnya (Smith & Johnson, 2019). Selain menyediakan perkhidmatan pendidikan, program *Head Start* ini juga memberi penekanan kepada keperluan nutrisi dan penjagaan kesihatan (Mead & Mitchel, 2016; Kaplan & Mead, 2017; Sharma, Vandawater, Chuang, Byrd-Williawn, Kelder, Butte & Healscher, 2019).

Perkembangan program ini berkembang pesat di Amerika Syarikat disebabkan oleh perubahan gaya hidup dan budaya kerja di negara tersebut. Keadaan ini turut memberi kesedaran kepada para ibu bapa mengenai kepentingan pendidikan awal kanak-kanak dalam usaha untuk mengubah taraf sosio-ekonomi dan struktur keluarga. Perkembangan yang terjadi di Amerika Syarikat ini turut mengubah polisi pendidikan

di Eropah sehingga munculnya polisi yang mewajibkan kanak-kanak seawal umur dua tahun bersekolah (Pugh, 2010). Malah, kesan globalisasi turut menyebabkan munculnya tanggapan bahawa kanak-kanak merupakan aset negara yang amat penting.

Kelangsungan ketamadunan sesuatu bangsa atau negara ditentukan oleh pendidikan anak-anak. Konvensyen Hak Kanak-kanak Sedunia yang diterima pakai oleh Perhimpunan Agong Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu ke-44 pada 20 November 1989 telah memperakui bahawa setiap kanak-kanak mempunyai hak dan kebebasan untuk memperoleh kewarganegaraan, mempunyai keluarga, hidup dalam keamanan, makanan yang mencukupi, bermain dan beribadah, pendidikan, dilindungi dan diberi bantuan tanpa mengira keturunan, warna kulit, jantina, bahasa, agama, fahaman politik, kenegaraan, kedudukan sosial, kecacatan dan lain-lain status (SUHAKAM, 2005). Buat pertama kalinya, kanak-kanak diakui sebagai individu yang membesar secara fizikal, mental dan sosial dengan potensi yang ada pada mereka.

Penyediaan kandungan pendidikan awal kanak-kanak lazimnya merujuk kepada standard yang digariskan oleh NAEYC. Berhubungan dengan hal ini, terdapat beberapa perkara yang ditekankan, iaitu:

- i. guru sebagai tonggak utama pelaksana yang merancang aktiviti bersesuaian dengan perkembangan setiap kanak-kanak;
- ii. penyediaan penilaian secara berterusan untuk menilai perkembangan kanak-kanak; dan,
- iii. perancangan program bersama keluarga dan komuniti.

(Morrison, 2009)

Menerusi ketiga-tiga penekanan tersebut, dapat dilihat betapa kerjaya sebagai guru di pusat pendidikan awal kanak-kanak adalah penting (Essa,2011)

Bagi melaksanakan program pendidikan kanak-kanak, pihak yang terlibat secara langsung seperti ibu bapa, guru, para pentadbir dan penggubal undang-undang harus bekerjasama. Ini sejajar dengan tanggapan Bruce (2010) yang menyatakan bahawa elemen-elemen seperti guru, keluarga, polisi dan sistem kerajaan serta amalan pengajaran (dengan guru sebagai elemen utamanya) adalah saling berkait dalam menentukan kejayaan program pendidikan awal kanak-kanak.

Hal ini juga pernah ditegaskan sebelumnya oleh Morrison (2009) yang berpendapat bahawa kerjaya sebagai guru prasekolah sangat bermakna namun kerjaya tersebut juga merupakan permulaan satu pengembaraan yang panjang dan mencabar. Menurut Morrison lagi, guru harus bersedia memberi komitmen yang tinggi dan tidak berbelah bahagi serta berdedikasi tinggi dalam menterjemahkan kehendak kurikulum kepada amalan. Perubahan dan penekanan yang diberikan kepada pendidikan prasekolah di luar negara ini turut mempengaruhi pendidikan prasekolah di Asia termasuk di Malaysia walaupun ia bermula agak lewat.

### **1.3 Sejarah Perkembangan Pendidikan Awal Kanak-kanak di Malaysia**

Pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia telah berkembang dalam tiga fasa, iaitu: fasa sebelum merdeka (sekitar tahun 1940-an); fasa selepas merdeka (selepas tahun 1957); dan, fasa abad ke-21. Selain Malaysia, perkembangan yang serupa turut melibatkan negara-negara Asia yang lain seperti Singapura, Filipina dan Thailand. Di Malaysia, penubuhan pusat pendidikan awal kanak-kanak dalam fasa sebelum



merdeka dipengaruhi oleh sistem pendidikan British. Sistem tersebut telah dikembangkan oleh para mubaligh Kristian dengan penumpuan utamanya di kawasan bandar untuk golongan elit (Sufean Hussin, Chahril Marzuki, Ahmad Zabidi Abdul Razak, Habib Mat Som, Azlina Ranne, 2005; Kamarul Azman, 2009). Keadaan fasa sebelum merdeka berbeza dengan fasa selepas merdeka. Hal ini kerana penubuhan pusat pendidikan kanak-kanak lebih meluas kesan daripada kesedaran umum terhadap kepentingannya (Kamarul Azman, 2009). Kesedaran ini telah menggerakkan antaranya Yayasan Asia untuk menyalurkan peruntukan kepada persatuan pekerja Malaysia bagi menubuhkan prasekolah berasaskan model *Head Start*. Hasilnya, tiga buah pusat asuhan atau pusat pendidikan awal kanak-kanak telah dibuka di Selangor pada tahun 1969 iaitu di Kg Manggis, Kg Muniandi dan Kg Sentosa. Menjelang tahun 1970-an, perkembangan dapat dilihat apabila Taman Bimbingan Kanak-kanak (TABIKA) ditubuhkan oleh Jabatan Kemajuan Masyarakat dan Luar Bandar (KEMAS), Pihak Berkuasa Kemajuan Pekebun Kecil Perusahaan Getah (RISDA), Lembaga Persekutuan Tanah Persekutuan (FELDA) dan Jabatan Perpaduan Negara (JPN) di luar bandar. Tadika swasta juga telah berkembang luas (Zulkarnain, Pandian & Azeem Fazwan, 2008) contohnya seperti *Fatima Kindergarten* telah mula beroperasi di bandar-bandar.

Menurut Jamil Ahmad dan Norlia Goolamally (2008), penekanan terhadap amalan pendidikan awal kanak-kanak turut dilaksanakan di sekolah-sekolah rendah kelolaan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) hasil daripada keputusan mesyuarat Jemaah Menteri pada 18 Disember 1991. Oleh itu, data yang diperolehi daripada laman sesawang KPM Bahagian Prasekolah pada tahun 1992 menunjukkan sebanyak 1131 buah kelas berorientasikan pendidikan awal kanak-kanak telah dibuka di sekolah

rendah luar bandar dan 26 buah kelas di Maktab Perguruan Malaysia. Kelas-kelas ini disebut sebagai tadika *Annex*, namun masih belum dapat menampung permintaan yang tinggi.

Ketidakupayaan penawaran bagi memenuhi permintaan adalah akibat kesedaran mengenai kepentingan pendidikan awal kanak-kanak yang semakin meluas dalam kalangan rakyat Malaysia. Keadaan ini menyebabkan KPM bermesyuarat pada 27 Januari 1992 dan memutuskan untuk memasukkan pendidikan prasekolah dalam Akta Pendidikan Kebangsaan 1996. Susulan daripada keputusan KPM ini juga menyebabkan mesyuarat Jemaah Menteri pada 6 Jun 2001 telah memutuskan untuk meluaskan kelas prasekolah secara berperingkat di semua sekolah rendah seluruh negara menjelang tahun 2015. Maka, bermulalah fasa ketiga dalam perkembangan pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia menjelang abad ke-21.

Keprihatinan kerajaan terhadap program pendidikan awal kanak-kanak ini terus diberi perhatian. Pada hari Isnin (27 Julai 2009), Perdana Menteri ketika itu iaitu Datuk Seri Najib Tun Razak telah mengumumkan Indeks Prestasi Utama (KPI) dengan enam teras Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) dalam Pelan Induk Pendidikan Malaysia (PIPP 2006-2010) (Nik Azis Nik Pa & Noraini Idris, 2008). Kesemua dokumen ini turut melibatkan program pendidikan prasekolah sama ada secara langsung atau tidak langsung. Antara kandungan yang ditekankan oleh Datuk Seri Najib ialah peluasan kelas prasekolah supaya semua kanak-kanak berumur empat hingga lima tahun berpeluang mengikuti pendidikan pada tahap tersebut.

Seterusnya, pada Oktober 2011, KPM telah melancarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) yang baharu. PPPM ini merupakan semakan daripada PIPP. Ia dihasilkan menerusi kajian penilaian prestasi semasa amalan pendidikan di Malaysia. Prestasi tersebut dibandingkan dengan penanda aras pendidikan di peringkat antarabangsa melalui *Trends in International Mathematic and Science Study* (TIMSS) dan *Programme for International Student Assessment* (PISA). Perbandingan ini jelas menunjukkan usaha bagi meningkatkan prestasi pendidikan harus bermula di peringkat prasekolah. Bagi memastikan usaha-usaha meningkatkan prestasi ini berjalan lancar, PPPM telah menyediakan 11 anjakan ke arah transformasi pendidikan, salah satunya adalah transformasi prasekolah. Matlamat utama transformasi pendidikan prasekolah adalah untuk meningkatkan jumlah kanak-kanak berumur empat hingga enam tahun menerima pendidikan awal sebelum ke tahun satu. Ia juga turut memberi tumpuan kepada usaha meningkatkan kualiti guru supaya pendidikan yang berkualiti dapat diberikan kepada kanak-kanak tanpa mengira latar belakang sosioekonomi, bangsa dan agama (Ringkasan Eksekutif PPPM 2013-2025).

Bagi merealisasikan dua agenda prasekolah seperti yang digariskan PPPM, permuafakatan diwujudkan dengan melibatkan agensi-agensi seperti KEMAS, Jabatan Perpaduan dan Integrasi Nasional (JPININ), swasta dan KPM. Permuafakatan yang dikawal selia oleh Unit Pengurusan Prestasi dan Pelaksanaan (PEMANDU) ini bertujuan merancang pembukaan prasekolah yang terselaras antara agensi-agensi yang terlibat. Sehubungan dengan itu, KPM telah membina Sistem Maklumat Prasekolah Kebangsaan atas talian (KPM,SMPK *Online*,2011) supaya semua pusat pendidikan yang ditubuhkan dapat melengkapkan data bilangan murid yang berdaftar dengan agensi masing-masing.

Sementara itu, kurikulum pendidikan awal kanak-kanak juga turut mengalami perubahan. Kepelbagaian pusat pendidikan awal kanak-kanak yang muncul dengan menggunakan kurikulum yang berbeza-beza memberi implikasi kepada hala tuju pendidikan negara. Menurut Rohaty Mohd Mazjub (1982), tujuan dan matlamat kurikulum berbeza antara agensi. Namun, menurut Nor Hashimah Hashim dan Yahya Che Lah (2007), KPM telah menyedari kepelbagaian tujuan dan kurikulum ini, maka pada tahun 1986, Bahagian Perkembangan Kurikulum (BPK) telah diberi amanah melalui mesyuarat bersama dengan menteri setiap agensi untuk menggubal garis panduan kurikulum standard.

Pemurnian kurikulum kemudiannya dilakukan pada 1992 dan 1999 dengan nama Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (KPK,2003). KPK termaktub dalam Akta Pendidikan 1996. Kurikulum yang dimurnikan ini wajib digunakan oleh semua tadika berkuatkuasa pada tahun 2003. Pada tahun 2009, KPK telah disemak, dan dimurnikan lagi, seterusnya diubah menjadi Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK). KPSK dikuatkuasakan pelaksanaannya pada tahun 2010. KSPK telah melalui proses semakan semula pada tahun 2016 dan hasil daripada semakan tersebut, Dokumen Standard Prasekolah dan Pentaksiran (DSKP) KSPK telah dilaksanakan pada tahun 2017.(DSKP KSPK,2017).

Penambahbaikan KPK bertujuan mencapai matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan dengan penekanan utamanya kepada pembangunan modal insan. Menurut Kamarul Azman (2009), keperluan semasa masyarakat menuntut kepada pengubahsuaian kurikulum tersebut supaya kekal relevan. Kurikulum prasekolah yang ditambah baik ini merupakan sebuah dokumen rujukan piawai yang menetapkan garis

panduan mengenai kandungan pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang perlu dilaksanakan oleh sesebuah tadika yang ditubuhkan. Tanner dan Tenner (1980); Feeney (2015) juga berpendapat bahawa kurikulum awal kanak-kanak adalah aktiviti yang memerlukan garis panduan yang mengandungi falsafah dan prinsip-prinsip tertentu. Falsafah dan prinsip ini bertindak sebagai landasan yang menghala ke arah pembentukan persekitaran pembelajaran kondusif yang tentunya melibatkan peranan besar para guru dan silibus pengajaran yang terkini dan inovatif. Kumpulan pendidik adalah bertanggungjawab melaksanakan PdP berdasarkan kehendak kurikulum (Bruce & Meggitt, 201; Bodrova & Leong, 2003).

#### **1.4 Impak Perubahan kepada Perkembangan Pendidikan Awal Kanak kanak**

Pepatah Melayu yang terkenal ada mengungkapkan begini; '*melentur buluh biarlah dari rebungnya*'. Kata *rebung* dalam pepatah ini merupakan metafora kepada kanak-kanak. Kita boleh memahami pepatah ini dengan makna proses pendidikan perlu bermula pada peringkat awal perkembangan manusia. Dari perspektif Islam, kanak-kanak mempunyai hak untuk menerima pendidikan. Ini jelas sebagaimana maksud beberapa hadis Rasulullah s.a.w. Antaranya, 'Allah s.w.t merahmati sesiapa yang membantu anaknya melakukan kebaikan'; 'tiada seorang pun yang dilahirkan kecuali atas fitrah (semula jadi), maka ibu bapalah yang menjadikannya sama ada Yahudi, Kristian atau Majusi' (Abdullah Nasih Ulwan, 1998). Ternyata, kurikulum pendidikan awal perlu diberi perhatian khusus. Hala tujuhnya perlu lebih menumpukan kepada perkembangan kanak-kanak dalam aspek jasmani, emosi, rohani dan intelek (JERI).

Yell dan Drasgow (2009, hlm.1) dalam buku mereka telah memetik ucapan Presiden George W. Bush ketika beliau merasmikan pewartaan akta '*No Child Left Behind*' pada 8 Januari 2002. Dalam ucapan beliau, Presiden Bush menegaskan bahawa kini

*.it's up to you, the local citizens of America, to stand up and demand higher standards, and to demand that no child – not one single child in America – is left behind'*. Akta *No Child Left Behind* telah memberi impak yang besar ke seluruh dunia. Kerajaan berautoriti telah mula memandang bahawa pendidikan awal kanak-kanak penting untuk mencapai kemajuan ekonomi dan kestabilan negara. Turut terkesan juga suasana pendidikan di Malaysia dengan usaha memastikan semua kanak-kanak berumur empat tahun ke atas mendapat pendidikan awal di agensi kerajaan mahupun swasta di bandar dan luar bandar. Penekanan kepada hal ini terkandung dalam Akta 550, dimana pendidikan prasekolah dimasukkan sebagai sistem pendidikan wajib (KPM, Akta Pendidikan 1996).

Perubahan pada peringkat global turut memberi kesan kepada berlakunya transformasi dalam pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia. Pendidikan untuk semua diusahakan dengan melakukan perubahan struktur organisasi dan pembinaan kurikulum bersepadu kerana *'setiap anak adalah dianggap sebagai permata yang harus digilap dengan pendidikan yang berkualiti dan ekuiti'* (Jabatan Perdana Menteri, 2009). Walaubagaimanapun, kesedaran akan perlunya perubahan pendidikan awal kanak-kanak masih belum mencukupi kerana seperti yang ditegaskan oleh Young (dipetik dalam Wan Harun Wan Yaakob, 2008), bahawa guru merupakan kunci kejayaan perubahan kurikulum ini.

Maka, menurut Young, menyediakan guru yang sesuai dan berkecukupan dengan persekitaran perubahan pendidikan mestilah menjadi perkara yang diutamakan. Guru menjadi kunci kejayaan kerana merekalah berperanan penting agar kanak-kanak mendapat pembelajaran yang bermakna, menyeronokkan dan pembelajaran berlaku

sepanjang hayat (KPK, 2003; DSKP KSPK, 2016). Oleh itu, guru harus dilengkapi dengan pelbagai ilmu melalui latihan yang intensif dan berkualiti tinggi (Wan Harun Wan Yaakob, 2008). Kesedaran tentang pentingnya pendidikan awal kanak-kanak menyebabkan kerajaan Malaysia menerusi KPM telah mengorak langkah dengan menyediakan sistem kurikulum yang mampu melengkap generasi yang bakal meneraju negara ke arah mercu kejayaan di persada dunia. Namun sejauhmana guru memahami kurikulum yang telah disemaksemula dalam amalan pengajaran dan pembelajaran serta cabaran yang dihadapi perlu dikaji untuk menyediakan sokongan yang diperlukan bagi menjayakan hasrat dan aspirasi kerajaan.

### **1.5 Keperihatinan Pengkaji**

Pengkaji ialah salah seorang pegawai yang dipertanggungjawabkan sepenuhnya oleh kementerian bagi menguruskan pelaksanaan program pendidikan prasekolah di daerah Kubang Pasu, Kedah. Setelah 18 tahun terlibat secara langsung dalam menguruskan pelaksanaan program ini, pengkaji mendapati masih banyak ruang yang perlu diperbaiki.

Isu terpenting yang menyebabkan ruang tersebut muncul adalah keupayaan guru. Dari segi peratusan, guru opsyen prasekolah sebanyak 98%, manakala 2% lagi bukan opsyen (Portal SMPK online; 2016). Semua guru (opsyen dan bukan opsyen) ini telah diberi kursus lanjutan jangka pendek anjuran PPD Kubang Pasu, Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, Institut Perguruan Guru Malaysia, Bahagian Pembangunan Kurikulum, KPM dari semasa ke semasa. Guru-guru di bawah seliaan pengkaji adalah seramai 70 orang. Semua guru ini diselia menerusi kaedah pemantauan secara penjadualan yang dilakukan dua kali setahun dan pemantauan mengejut. Hasil daripada pemantauan yang telah dijalankan, pengkaji mendapati adanya pelbagai corak dalam pelaksanaan PdP.

Pengkaji berandaian bahawa wujudnya kepelbagaian ini mencerminkan tahap pemahaman mereka terhadap program yang dijalankan. Hal ini mungkin disebabkan oleh beberapa faktor antaranya tempoh pengalaman mengajar di prasekolah, tempoh kursus jangka panjang yang diterima, ketidakrelaan menerima tugas sebagai guru prasekolah yang diberi oleh pihak pentadbir sekolah, sikap guru prasekolah terhadap tugas, pengaruh desakan ibu bapa serta rakan-rakan guru di tahun satu yang mahukan kanak-kanak berkenaan boleh membaca, menulis dan mengira semasa di prasekolah lagi. Bagaimanapun, terdapat juga sebilangan besar guru yang amat komited menjalankan tugas dan dijadikan sebagai rujukan oleh rakan guru yang lain.

Perbezaan tahap pemahaman seperti yang dibangkitkan di atas meninggalkan kesan dalam pencapaian murid. Ini membolehkan ibu bapa dan masyarakat membandingkan pencapaian anak mereka dengan anak-anak dalam kelas prasekolah lain yang ada di sekeliling mereka lantas mewujudkan pula persaingan dalam kalangan prasekolah. Misalnya, persaingan di antara KEMAS, Perpaduan, Kementerian Pendidikan dan swasta disebabkan terdapat banyak kesamaran dari segi taraf kelayakan guru, bekalan dan pembangunan fizikal tadika. Cuma yang membezakannya adalah cara pelaksanaan KSPK di kelas prasekolah oleh guru-guru tersebut (Murugesu & Yahaya Azizi, 2008).

Isu-isu sebegini sudah sekian lama berlarutan. Bermula dengan pelaksanaan Garis Panduan Kurikulum (1992 hingga 2002), KPK (2003 hingga 2009), malah setelah pelaksanaan KSPK (2010) juga masih didapati kekeliruan guru-guru adalah berterusan (Rosmah Abd. Ghani & Mariani Md Nor, 2014). Maka, keadaan ini telah menjemput pengkaji untuk meneroka dengan lebih mendalam situasi yang berlaku dalam kalangan



guru prasekolah di Daerah Kubang Pasu untuk mendapatkan maklumat dengan lebih jelas dan terperinci. Melaksanakan KSPK tanpa memahami isi kandungannya dengan jelas akan menjejaskan amalan PdP (Zuhaila Ismail, 2015).

## **1.6 Latar Belakang Kajian**

KSPK digubal oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia hasil pemurnian KPK pada tahun 2009. Pelaksanaan KSPK bermula pada tahun 2010 yang dikuatkuasakan di semua prasekolah pelbagai agensi. Perubahan dalam KSPK berlaku lagi pada tahun 2016 dengan pelaksanaan sepenuhnya pada tahun 2017 dengan nama Dokumen Standard Kurikulum Prasekolah Kebangsaan dan Pentaksiran (DSKP KSPK). Penambahbaikan berlaku dari aspek, prinsip dan pedagogi pada bahagian kandungan dengan tanda aras antarabangsa, pedagogi pendekatan yang lebih mendalam, kontekstual yang lebih berkesan dan pentaksiran yang ditaksir secara berterusan (DSKP KSPK semakan tahun 2017). KSPK Semakan tahun 2017 didapati lebih relevan dengan keperluan semasa serta sesuai dengan cabaran masa depan bidang pendidikan awal kanak-kanak. Semakan yang dilakukan telah disesuaikan dengan perubahan global pendidikan dan diselarikan dengan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM, 2012).

Perubahan KSPK adalah untuk memperkukuhkan kemahiran abad ke-21 iaitu kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT), kemahiran hidup dan kerjaya yang berteraskan nilai murni. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 memberi fokus untuk melahirkan murid yang mempunyai kebolehan berkomunikasi dan bersosialisasi dengan yakin, mampu menghadapi cabaran, menyelesaikan masalah, berkeinginan untuk belajar dan bersedia untuk pembelajaran ke peringkat seterusnya. Selain itu,

penekanan juga turut melibatkan pembelajaran kepada persekitaran dari aspek keselamatan dan kesihatan, susun atur perabot dan bahan serta ruang pusat pembelajaran yang mudah di akses (DSKP KSPK semakan 2017).

Pembaharuan yang berlaku turut melibatkan aspek kandungan, pedagogi dan pentaksiran. Walau bagaimanapun, standard kandungan ialah pernyataan spesifik tentang perkara yang murid patut tahu dan boleh lakukan dalam satu-satu tempoh persekolahan. Ini merangkumi pengetahuan, kemahiran dan nilai. Sementara, standard pembelajaran pula ialah satu penetapan kriteria atau indikator kualiti pembelajaran dan pencapaian yang boleh diukur bagi setiap standard kandungan.

Tujuan utama penetapan standard adalah untuk ekuiti dan kualiti. Matlamat kurikulum berasaskan standard adalah untuk memberi pendidikan berkualiti yang sama kepada semua murid. Sementara kurikulum berbentuk modular pula ialah satu kurikulum yang kandungannya diorganisasikan dan seterusnya disampaikan dalam bentuk bahagian atau unit yang dinamakan modul. Terdapat dua jenis modul dalam kurikulum iaitu Modul Teras Asas dan Modul Bertema.

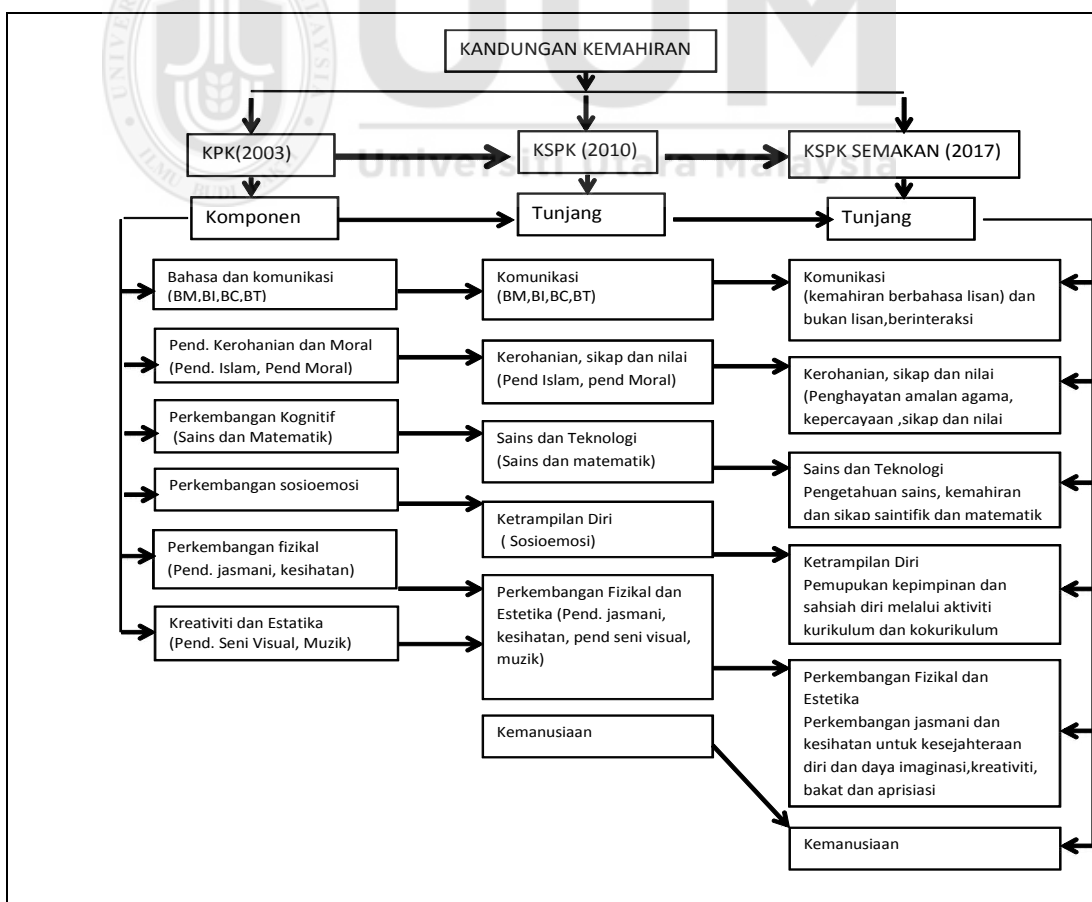
Modul Teras Asas meliputi subjek Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, Bahasa Cina, Bahasa Tamil, Pendidikan Islam dan Moral serta Matematik selain turut melibatkan aktiviti di luar bilik darjah. Manakala modul bertema merupakan modul bersepadu yang merangkumi unsur-unsur kreatif, kritis dan inovatif. Modul bertema dibina berasaskan isu kehidupan atau peristiwa seharian kanak-kanak. Contohnya, tema diri saya, negara saya, alam bahan, alam fizikal, alam semula jadi dan alam hidupan.

Susun atur jadual waktu tidak mewajibkan aktiviti berkumpul dalam KPK, sebaliknya diubah mengikut kesesuaian dalam KSPK yang diukur dengan satu standard dan dijelaskan lagi dalam KSPK semakan 2017 iaitu guru perlu membuat perancangan untuk jangka masa panjang di mana pelaksana KSPK semakan 2017 ialah guru prasekolah. Merekalah yang merancang kaedah PdP yang dapat menyokong perkembangan murid dalam aspek seperti kreativiti, pemikiran logikal, kemahiran menaakul, perkembangan rohani, pembentukan sikap positif dan nilai murni, perkembangan fizikal dan kesihatan, kreativiti dan estetika. Malah, guru-guru juga bertanggungjawab memilih kandungan, bahan dan kaedah pengajaran yang sesuai dengan minat, tahap kebolehan, pengalaman dan pengetahuan murid-murid.

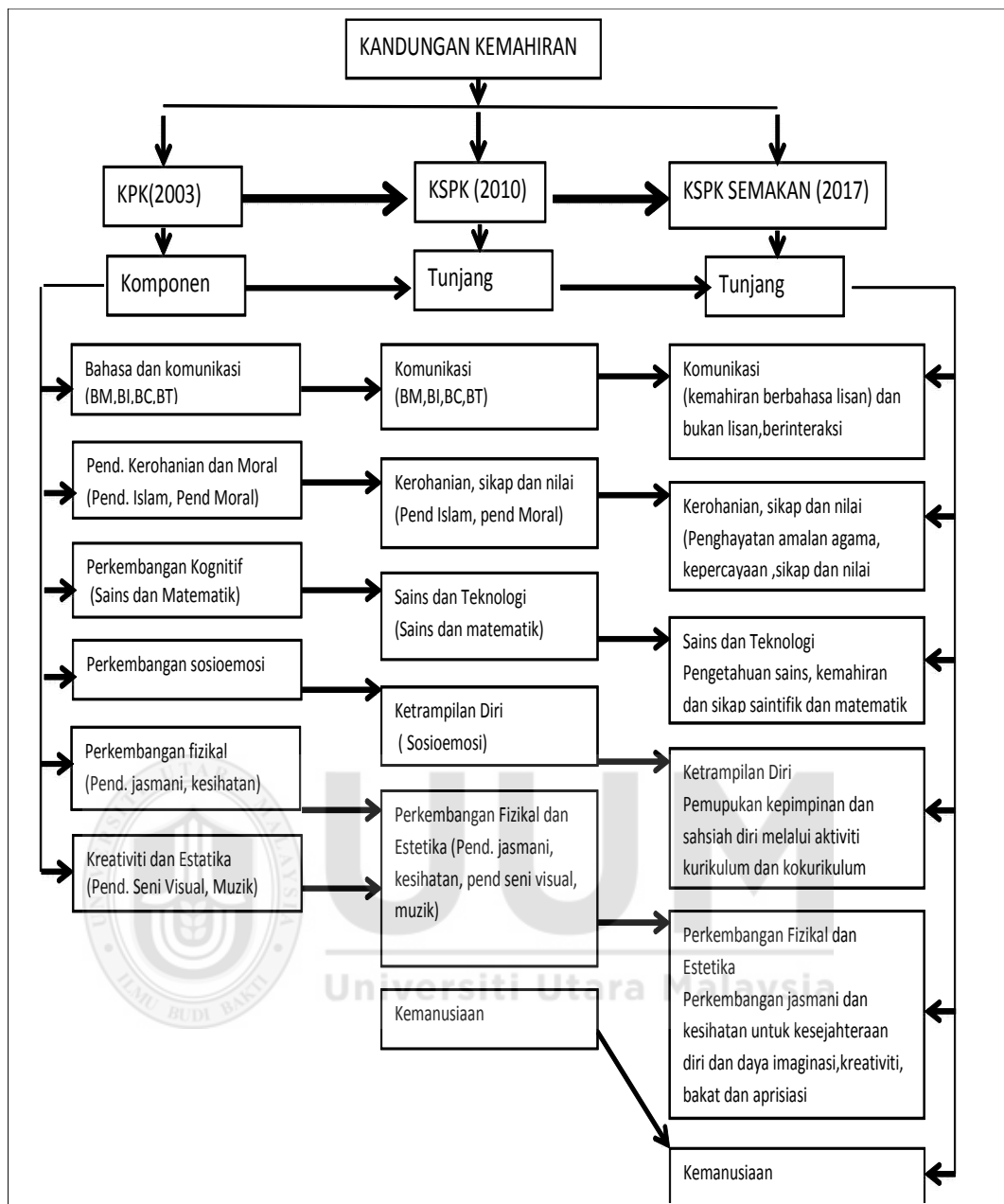
Dalam melaksanakan KSPK semakan 2017, peranan guru adalah sebagai pembimbing murid dalam hal-hal seperti mengenal pasti dan memberi respon kepada kepelbagaian perbezaan murid dan menggalakkan semua murid berfikir secara kritis dan kreatif. Guru perlu menunjukkan sikap positif terhadap idea baru murid, memberi peluang kepada murid untuk terlibat dalam proses membuat keputusan selain memberi tugas kepada murid. Guru perlu sentiasa menggalakkan situasi berinteraksi antara murid, menggalakkan murid terlibat secara aktif dalam aktiviti PdP, mengemukakan idea, bersikap *inquisitive* dan bersikap terbuka, menyediakan persekitaran yang selamat, ceria, selesa dan mesra dalam kelas, mewujudkan dan melengkapkan pusat pembelajaran dengan bahan yang sesuai, mencukupi dan terkini, memastikan pusat pembelajaran sentiasa kemas, melibatkan murid dalam mereka bentuk pusat pembelajaran bagi menimbulkan rasa kepunyaan, gembira dan penghargaan sendiri di kelas prasekolah (KSPK, 2010). Selain itu, penekanan juga turut diberikan terhadap keupayaan guru, usaha-usaha pemantapan Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris menerusi

pembahagian peruntukan masa pengajaran iaitu 600 minit seminggu untuk Bahasa Malaysia dan 600 minit seminggu untuk Bahasa Inggeris (MBMMBI).

Dari aspek pendekatan, walaupun KPK hanya mencatatkan pendekatan belajar sambil bermain menerusi pemanfaatan sepenuhnya kemudahan teknologi maklumat, namun guru masih diberi kebebasan untuk melaksanakan aktiviti sama ada menggunakan pendekatan inkuiri penemuan, pembelajaran masteri, pembelajaran berasaskan projek, pembelajaran kontekstual (menggunakan pengalaman murid, alam persekitaran murid) atau pun pembelajaran berdasarkan kepelbagaian kecerdasan. PdP menggunakan pendekatan pemusatan kepada murid lebih ditekankan sebagaimana yang tercatat dalam KSPK 2010 dan semakan 2017.



Rajah 1.1. Perubahan KPK kepada KSPK (Kandungan Kemahiran)



Rajah 1.2. Perubahan KPK kepada KSPK (Organisasi Kurikulum)

Teras kepada falsafah dan prinsip KPK, KSPK dan semakan 2017 adalah Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Rukun Negara. Justeru, selain merujuk dokumen rasmi kurikulum, guru juga harus merujuk kepada teras falsafah dan prinsip kurikulum dan menterjemahkannya mengikut kesesuaian dengan perkembangan kanak-kanak. Keberkesanan pelaksanaannya bergantung kepada pemahaman guru-guru terhadap matlamat asas kurikulum seperti dalam Rajah 1.1 dan Rajah 1.2 di atas.

Semua guru di Malaysia dikehendaki mematuhi Pekeliling Ikhtisas Bilangan 3/1999: Penyediaan Rekod Pengajaran dan Pembelajaran. Penulisan Rekod Pengajaran dan Pelajaran (RPH) perlulah merujuk kepada Rancangan Tahunan (RT) dan terkandung di dalamnya sekurang-kurangnya objektif, cara pelaksanaan dan sejauh mana pencapaian objektif itu tercapai. RPH boleh disediakan dalam apa jua bentuk yang munasabah dan sesuai dengan teknologi semasa. Guru harus memastikan RPH diuruskan dengan sempurna dan dapat ditunjukkan serta-merta apabila dikehendaki oleh pihak yang diberi kuasa. Semua guru juga mesti memiliki dokumen kurikulum sebagai rujukan asal yang diedarkan oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia, yang diterjemahkan menjadi Rancangan Tahunan. Semua peserta kajian juga mesti mempunyai cadangan jadual waktu PdP.

Walaupun hala tuju *blueprint* pendidikan prasekolah tersebut untuk memenuhi aspirasi pendidikan negara secara umum, namun dimensi pragmatismya tetap tidak diabaikan. Dalam hal ini KPM telah menjadikan penguasaan kemahiran membaca, menulis dan mengira ini sebagai fokus utama pendidikan prasekolah bermula pada tahun 2006. Ini jelas melalui pelancaran program kelas intervensi awal membaca dan menulis (KIA2M) dalam PIPP.

Pada tahun 2010 pula, KPM telah melancarkan program LINUS yang merupakan akronim kepada 'Literasi, Numerasi dan Screening'. LINUS diwujudkan dengan matlamat utamanya supaya semua murid boleh membaca, menulis, mengira dan menaakul apabila memasuki tahun tiga (PPPM 2012). Pelaksanaan kedua-dua program tersebut ternyata memberi impak kepada pelaksanaan PdP di prasekolah. KSPK diubah mengikut perkembangan semasa agar selaras dengan amalan pendidikan

di peringkat antarabangsa selain untuk memenuhi permintaan ibu bapa yang mementingkan pendidikan awal untuk anak-anak mereka (Wan Harun Wan Yaakob, 2008) dan yang terkini ialah pengenalan *Flipped Classroom (FC)* dalam PdP sejak 2016 (surat Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, KPM, 2016). Walaupun perubahan kurikulum telah dilaksanakan, tetapi kajian lanjut perlu dilaksanakan untuk melihat pelaksanaannya terutama bagi mengkaji pemahaman guru dan amalan mereka apabila perubahan dalam kurikulum berlaku. Ini penting kerana melaksanakan perubahan kurikulum memerlukan perubahan profesionalisme guru itu sendiri. Konsep perkembangan profesionalisme akan meningkatkan tahap pemahaman dan kesedaran yang baru tentang situasi di mana guru melaksanakan tugas mereka supaya berubah menjadi lebih baik (Sanchez, 2016).

Guru yang berkualiti dan cekap adalah guru yang mempunyai pemahaman dan kemahiran. Kedua-dua elemen ini berupaya menyumbang kepada amalan pedagogi melalui penerapan gagasan falsafah yang murni (Motles, 2002; Driel, 2012; Kleickmann, 2013). Maka itu, guru prasekolah perlu diperkasa dengan kemahiran yang bersesuaian supaya mereka berupaya melihat jauh ke depan sejajar dengan visi Wawasan 2020 selain melihat kepada perubahan-perubahan semasa yang dibawa oleh era *cyberspace*. Visi dan misi sebegini perlu tertanam dalam jiwa setiap guru dalam usaha mereka melahirkan generasi murid yang berminda saintifik, kreatif, inovatif, mencintai ilmu, progresif, berbudaya fikir, di samping berakhlak dan beradab (Wan Liz Ozman Wan Omar, 2000). Kepercayaan dan harapan masyarakat terhadap institusi persekolahan sekarang khususnya tahap prasekolah adalah tinggi.

Oleh sebab itu, bagi memenuhi kepercayaan dan harapan yang diberikan, maka corak dan amalan PdP prasekolah harus berubah. Perubahan yang sangat utama dan penting adalah perubahan paradigma berfikir dan bersikap agar perlakuan setiap orang mampu menampilkan watak yang berketerampilan (UNESCO,1995). Justeru, Malaysia haruslah berani melaksanakan perubahan supaya setanding dengan negara lain di peringkat antarabangsa (PPPM KPM, 2012).

Walau bagaimanapun, pengkaji turut mendapati wujudnya amalan pengajaran yang kurang membantu memenuhi matlamat KSPK di kalangan guru semasa pemantauan terutama amalan konsep bermain sambil belajar serta kawalan interaksi guru dan murid. Antaranya, penyusunan aktiviti seharian berstruktur dengan hanya sedikit masa untuk aktiviti bermain. Interaksi guru dan murid adalah bersifat sehalu, pengamalan gaya pengajaran dengan hukuman dan kawalan yang serius, aktiviti berpusatkan arahan guru, ketidaksabaran guru menunggu jawapan daripada murid setelah soalan diajukan dan mengutamakan arahan bukan bimbingan. Seperti yang dinyatakan, amalan-amalan seperti ini tidak menepati matlamat KSPK, malah tidak membantu perkembangan kanak-kanak. Julie Janis(2018) menyebut kaedah tradisional lebih menekankan pencapaian akademik, mengurangkan minat dan motivasi belajar, berkecenderungan kepada masalah tingkahlaku negatif. Jadi adalah penting untuk memahami keperluan setiap murid melalui pembelajaran pemusatan kepada murid dalam usaha membimbing mereka mengikut keupayaan dan keperluan masing-masing.

Selain itu, cadangan jadual waktu yang disediakan oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum (BPK) acap kali tidak diikuti. Rancangan dan aktiviti PdP sekadar di atas



kertas, tidak dilaksanakan, selain terlalu kerap berlaku pengubahsuaian. Guru boleh mengubah jadual dan RPH seperti terkandung dalam KSPK, tetapi mesti berdasarkan kepada keperluan kanak-kanak, dan perubahan tersebut juga tidaklah terlalu kerap. Ini turut diakui oleh Kilgallon, Maloney dan Lock (2008), Ada kalanya guru hanya *copy and paste* rancangan mengajar lepas. Ini menggambarkan sikap guru yang kurang teliti semasa menyediakan rancangan pembelajaran untuk keperluan ABP dan pemusatan kepada kanak-kanak. Maka satu kajian untuk mengkaji pemahaman, amalan serta cabaran guru perlu dijalankan.

### **1.7      Penyataan Masalah**

Guru prasekolah diberi panduan untuk menggunakan pendekatan yang sesuai semasa melaksanakan PdP. Hasil pemantauan pengkaji mendapati guru-guru melaksanakan pengajaran berpusatkan guru atau pengajaran menggunakan kaedah kelas yakni guru memberi tugas yang sama kepada semua murid dalam kebanyakan slot pengajaran. Kaedah sebegini ada kelemahannya, antaranya, menyamaratakan keupayaan murid-murid sedangkan setiap murid mempunyai keupayaan yang berbeza-beza (Ahmad Abdulai, 2013). Contohnya, ada kanak-kanak yang telah mengenal huruf A hingga Z, tetapi ada yang tidak mengenal huruf langsung atau hanya mengenal beberapa huruf. Penerapan pendekatan sebegini dalam PdP menimbulkan masalah kepada pelaksanaan KSPK yang akhirnya berkemungkinan menghalang daripada mencapai matlamat. Masalah pemahaman guru tentang kehendak kurikulum yang berkaitan dengan penerapan pendekatan PdP sebegini bukan sahaja wujud di Malaysia, malah di negara luar seperti yang didapati oleh Syomwene (2013) dan Nelly (2016) di Kenya, Sotco dan Marcus (2015) di Tanzania, Simon (2016) di Ghana, Ching (2017) di Singapura, Jay dan Knaus(2018) di Australia, serta Michiko, Lyndal, Julie dan Okjong (2017) di Japan, Austaralia dan Korea. Kajian-kajian ini hanya meliputi skop pemahaman guru

dan kesannya terhadap pelaksanaan kurikulum. Namun elemen yang penting dan harus juga dikaji bukan hanya tentang pemahaman tetapi juga amalan guru dalam PdP mereka.

Pelaksanaan kurikulum untuk kanak-kanak mestilah menerapkan pendekatan Amalan Bersesuaian dengan perkembangan (ABP) dan pemusatan kepada murid. Dengan sebab itu guru perlu memahami kurikulum serta pendekatan pengajaran berpusatkan murid untuk diterapkan dalam PdP (NAEYC 2009). Ini turut disokong oleh Linda Darling- Hammond (2013), Nilay dan Derya (2014) dan Veziroglu dan Acar (2018), bahawa pemahaman terhadap kurikulum dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran penting untuk pelaksanaan sesuatu kurikulum. Malah Mangwaya, Blignout dan Shervani (2016), turut menekankan bahawa semua pihak yang terlibat dengan pendidikan awal kanak-kanak perlu memahami kurikulum awal ini supaya pelaksanaannya mencapai sasaran inti pati kurikulum. Justeru itu Thompson (2017) mengemukakan dapatan bahawa perkembangan kanak-kanak berlaku melalui pelbagai cara. Guru perlu menyediakan pelbagai aktiviti mengikut perbezaan kemahiran kanak-kanak. Walau bagaimanapun sejauh mana guru mentafsirkan apa yang difahami dalam bentuk amalan mereka masih perlu dikaji terutama memahami cabaran yang dihadapi guru apabila menghadapi perubahan dalam sesuatu kurikulum.

Kajian-kajian yang dilakukan di negara-negara lain mendapati perubahan kurikulum memberi kesan kepada pelaksanaannya. Beberapa contoh kajian boleh ditampikan di sini seperti kajian Ting (2007), Ng (2010), Ling-Yin (2008) di Singapura yang mendapati perlunya diberi latihan kepada guru-guru dan pentadbir untuk menjadikan prasekolah berkualiti, Boaten (2010) memaparkan cabaran-cabaran yang dihadapi

guru-guru kesan daripada perubahan kurikulum di Afrika Selatan; Guo (2017) pula mendapati perubahan kurikulum di China menyebabkan guru-guru mempunyai pelbagai pendapat mengenai amalan PdP; dan, Chan dan Chan (2003) di Hong Kong turut mendapati perlunya latihan untuk guru. Kajian-kajian ini telah menunjukkan kepentingan latihan kepada guru-guru apabila terdapat perubahan kepada kurikulum bagi memastikan pelaksanaan yang baik.

Oleh yang demikian, perubahan kurikulum memerlukan guru-guru memperkasa diri mereka. Guru memainkan peranan penting kerana mereka berpotensi menjadi pemangkin kepada perkembangan anak-anak. Sehubungan itu, guru ini perlu diberi latihan dari semasa ke semasa untuk memastikan dapat potensi dan bakat mereka berkembang. Namun sebelum bentuk latihan dan bimbingan dapat diberikan, maka terdapat keperluan untuk memahami pemahaman, amalan dan cabaran guru prasekolah ini. Pengalaman-pengalaman yang diterima menerusi program pembangunan profesional sama ada bersifat latihan khusus atau pengalaman sebenar di tempat kerja sudah tentu membolehkan mereka bertindak secara berkesan untuk meningkatkan kualiti pengajarannya. Hal ini pernah ditegaskan oleh Sofua dan Tsafos (2010) bahawa guru perlu diberi latihan berterusan dan guru akan lebih berjaya jika mereka sendiri berusaha mendapatkan latihan. Latihan berterusan ini boleh ditafsirkan sebagai bimbingan secara berterusan yang diberikan kepada guru oleh pegawai yang dipertanggungjawabkan. Kajian Fauziah Abdul Rahim, Hood dan Coyle (2009) melibatkan bimbingan yang diberikan kepada dua orang guru tahun satu mendapati bimbingan yang diberikan apabila perlu serta bersesuaian dengan konteks yang dihadapi oleh seseorang guru, membantu guru mencapai potensi perkembangan untuk menjadi guru yang berkesan. Maka latihan dalam bentuk bimbingan perlu diselidiki

dan penting bagi memahami guru yang sedang menghadapi serta perlu melaksanakan perubahan kurikulum.

Dari aspek penggunaan pendekatan PdP, guru menggunakan pendekatan bermain tetapi kelihatan tidak tercapai kerana tidak melibatkan semua murid dan aktiviti bermain diberikan di antara masa peralihan ke aktiviti akademik yang lain. Pendekatan permainan diperhatikan digunakan sebagai bonus untuk murid yang dapat menyiapkan tugas dalam masa yang ditetapkan. Konsep bermain sambil belajar penting bagi kanak-kanak prasekolah untuk meneroka persekitaran dalam keadaan bebas, gembira mengikut minat masing-masing dan memberi manfaat secara menyeluruh kepada perkembangan kanak-kanak (Bruce,1991; Fergus,1999; James & Francis,2005; UNICEF, 2018) serta memberikan emosi sihat yang merangsangkan intelek kanak-kanak (Loy Chee Luen,Nordin Mamat, Nor Mashitah Mohd Radzi, & Sopia Mohd Yassin, 2017; Erah Ali, Conostantino, Azhar Hussain & Zaiba Akhtar,2018). Kajian Lynch (2015) mendapati main di prasekolah dianggap membazir masa kerana kanak-kanak mempunyai banyak masa bermain di rumah, sementara di sekolah adalah untuk belajar fokus kepada akademik. Maka kajian yang melihat sejauhmana konsep ini ditekankan oleh guru harus dijalankan.

Kajian lepas juga menunjukkan bahawa terdapat guru yang menggunakan pendekatan projek berpusatkan murid berjangka panjang dan pendek. Namun, pendekatan ini juga dilihat kurang berkesan disebabkan kurangnya kemahiran guru dalam penyediaan dokumentasi. Hal ini diperakui menerusi kajian oleh Wien, Guyevskey dan Berdoussis (2011), yang menyatakan kesukaran guru prasekolah dan guru sekolah rendah dalam hal pendokumentasian terserlah terutamanya apabila mereka memakai model

kurikulum Reggio Emilia. Manakala di Singapura, menurut Ng (2010) amalan pemusatan murid melalui permainan diusahakan oleh guru, tetapi dilihat kurang kesampaian seperti maksud kurikulum kerana guru terbabit kurang pengetahuan tentang amalan main. Guru-guru sekadar mengajar menggunakan pengalaman mereka. Maka daripada kajian-kajian ini menggambarkan kepentingan bukan hanya mengkaji pemahaman guru tetapi juga amalan dan bentuk cabaran yang dihadapi.

Perbincangan berdasarkan literatur mengetengahkan tiga situasi dalam pelaksanaan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak. Dalam situasi yang pertama, guru-guru kurang memahami amalan PdP yang sesuai dengan keupayaan murid berdasarkan ABP dan pembelajaran berpusatkan murid. Jika guru kurang faham, maka pelaksanaannya seperti yang digariskan dalam panduan kurikulum tidak dapat direalisasikan. Ini seperti dapatan Sofou dan Tsafou (2009) di Greece, yang mendapati guru tidak faham perubahan kurikulum dan dengan itu tidak dapat melaksanakannya di dalam bilik darjah. Dalam situasi kedua, kajian menunjukkan walaupun guru faham akan pendekatan berpusatkan murid dan ABP, namun terdapat cabaran lain yang menghalang seperti pelaksanaan dokumentasi, ketidakfahaman tentang pembelajaran melalui bermain dan masalah mengumpul bahan yang banyak dan pelbagai. Cabaran-cabaran ini tidak sahaja muncul dalam kalangan guru tempatan tetapi berlaku juga di negara-negara lain misalnya di Hong Kong (Wai-Yum, 2003), di Taiwan (Lee & Tseng, 2008), di Kyrgyzstan (Sabloniere, Taylor & Sadykova, 2009) dan di Singapura (Ng, 2010). Dalam situasi ketiga pula, pelaksanaan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak berjaya dilaksanakan seperti dalam kajian Beneke (2015) dimana kejayaan dikaitkan dengan kemahiran menyediakan dokumentasi. Manakala, dalam kajian Pui Wah (2006), kejayaan dikaitkan dengan pemahaman guru tentang pendekatan

berpusatkan murid. Ketiga-tiga situasi ini memberi gambaran terdapat percanggahan dalam dapatan kajian sebelum ini. Yang jelas ialah pemahaman dan kemahiran pelaksanaan memainkan peranan penting dalam pelaksanaan kurikulum awal kanak-kanak.

Sehingga kini, terdapat kajian-kajian yang hanya melihat sesuatu aspek atau tunjang dalam KSPK. Antara kajian-kajian tentang KSPK yang telah dilaksanakan meliputi perkembangan profesional berterusan guru (Magen & Priya, 2019), penilaian dalam pendidikan awal kanak-kanak (Zaharah Osman, 2008), kajian tahap kefahaman guru dalam memahami istilah *permainan* dan kepentingan *permainan* oleh Saayah (2007) dan Mariani Md Noor (2010) serta kajian mengenai kesan pengaruh persekitaran dan elemen pengajaran guru terhadap kanak-kanak oleh Mariani Md Noor (2006) serta pendekatan pengajaran guru prasekolah (Mardziah Abdullah, Mariani Md Nor, Damacty & Chee, 2017). Selain itu terdapat kajian tahap penguasaan guru terhadap teori yang digunakan dalam pengajaran dan pembelajaran oleh Awang Salleh Awang Wahap dan Zamri Mahamod (2006), pendekatan bermain oleh Sharifah Nor Puteh dan Aliza Ali (2011) serta penggunaan ICT di prasekolah oleh Sandra Rahman, Abu Bakar Nordin dan Norlidah Alias (2017) dan kajian Kamarulzaman Kamaruddin, Che Anuar Che Abdullah dan Mohd Noor Idris (2019).

Daripada sorotan kajian terdapat juga kajian yang mengkaji sesuatu tunjang atau matapelajaran seperti kandungan awal matematik oleh Jamilah Harun, Munirah Ghazali, Zainan Bee Abd Hamid dan Irzan Md Nasir (2017), kajian mengenai kriteria dan keperluan untuk pembinaan modul pergerakan kreatif (2017) serta pengajaran menggunakan amalan yang bersesuaian dengan perkembangan (Abdul Halim,

Muhamad Haziq dan Elyssa Heindie, 2018). Selain itu terdapat juga kajian melihat kepada penyediaan instrumen untuk melihat pedagogi bermain iaitu kajian Loy, Nor Mashitah, Nordin, Sopia dan Syahida Iryani (2018). Namun kajian-kajian yang hanya menjurus kepada sesuatu aspek atau tunjang tidak menggambarkan cabaran guru prasekolah yang sebenar yang perlu melaksanakan setiap tunjang.

Kajian-kajian lepas turut menekankan aspek latihan dalam bentuk intervensi (Nyagmar, 2010; Pang & Richey, 2007; Schmidt, 2007; Hegde & Cassidy, 2009; Ng, 2010; Cisneros & rakan-rakan, 2000). Kajian-kajian ini hanya melihat keberkesanan sesuatu intervensi dalam bentuk kaedah latihan yang diberikan. Walau bagaimanapun kajian Fauziah, Hood dan Coyle (2009) telah menunjukkan intervensi dalam bentuk bimbingan kepada guru Tahun Satu berdasarkan keperluan guru dalam konteks mereka lebih memberi makna bagi guru untuk berubah. Maka intervensi dalam bentuk bimbingan kepada guru penting terutamanya apa bila diberikan kepada guru berdasarkan konteks yang mereka hadapi. Namun begitu, kajian Fauziah dan rakan-rakan (2009) hanya terbatas kepada guru Tahun Satu. Kajian-kajian yang menggabungkan pemahaman, amalan, cabaran dan intervensi untuk guru melaksanakan PdP dalam KSPK masih belum dapat dikenal pasti. Ini selaras dengan hujahan bahawa pemahaman, amalan, cabaran dan cara membantu guru tidak boleh dipisahkan untuk memastikan pelaksanaan sesuatu kurikulum pendidikan berjaya (Laporan Pelaksanaan Kurikulum Te Whiriki New Zealand, 2009).

KSPK adalah kurikulum semakan semula yang mengandungi teori, konsep dan prinsip pembelajaran prasekolah yang standard dan ia telah disesuaikan dengan latar belakang negara ini, maka wujudlah ruang untuk penyelidik mengkaji kefahaman, amalan, dan

cabaran guru dalam pelaksanaan KSPK. Seperti yang dikemukakan oleh Coladarci (1956) dan Coopers (1988) bahawa pemahaman dan penguasaan guru terhadap teori perkembangan dan pembelajaran adalah amat penting dalam kemahiran mengajar. Disebabkan cerapan secara berpisah oleh kajian-kajian lepas, maka kajian ini menggabungkan kesemua aspek yang telah dibincangkan (pemahaman, amalan, cabaran, intervensi). serta mengambilkira pelaksanaan KSPK bagi semua tunjuang.

Untuk melaksanakan hasrat ini, pengkaji membahagikan kajian ini kepada dua fasa iaitu: fasa pertama, meneroka secara mendalam aspek pemahaman, amalan dan cabaran guru dalam pelaksanaan KSPK; dan, fasa kedua, membantu guru melaksanakan KSPK melalui proses intervensi. Intervensi yang dicadangkan adalah untuk membantu guru melaksanakan KSPK berdasarkan ABP dan PdP berpusatkan murid. Ini bersesuaian dengan prinsip utama yang terkandung dalam KSPK iaitu penglibatan murid secara aktif.

Pemahaman mengenai KSPK membolehkan guru menggunakan kreativiti untuk memilih, menyusun, mengolah dan mempelbagaikan aktiviti mengikut kesesuaian murid. Pembelajaran menjadi lebih bermakna kepada murid dalam melahirkan generasi yang mampu menghadapi cabaran, menyelesaikan masalah, berkeinginan untuk belajar dan bersedia untuk pembelajaran seterusnya (KSPK, 2016). Intervensi ini dibentuk berdasarkan maklumat yang terhasil daripada fasa pertama penyelidikan. Ini sejajar dengan saranan Cunningham, Zibulsky dan Mia (2009) iaitu guru perlu latihan intervensi dengan penekanan kepada pengetahuan guru itu sendiri. Pengkaji telah melaksanakan intervensi kepada guru berdasarkan konsep mediasi (Vygotsky,



1934, dalam Morrison, 1998; Fauziah, Hood & Coyle, 2009) yang mengambil kira konteks sosiobudaya dan persekitaran dalam proses pelaksanaan KSPK.

Fauziah, Hood dan Coyle (2009) menekankan bahawa mediasi didefinisikan sebagai pengajaran yang menyediakan proses pembelajaran melalui peningkatan interaksi antara murid dengan murid dan murid dengan guru dengan mengambil kira kepelbagaian gaya pengajaran serta kepelbagaian perbezaan individu murid. Penemuan kajian Fauziah dan rakan-rakan (2009), mendapati mediasi berlaku melalui persekitaran, kognitif, afektif dan metakognitif. Pengkaji menggunakan definisi mediasi (Fauziah & rakan-rakan., 2009) untuk meningkatkan pemahaman guru terhadap KSPK. Definisi ini sesuai digunakan ke atas guru kerana pengkaji sendiri yang melaksanakan intervensi tersebut tanpa mengetepikan aspek latar belakang sosiobudaya guru. Kajian lepas membuktikan bahawa guru yang mendapat latihan profesionalisme (termasuk mediasi) menunjukkan peningkatan dalam pelaksanaan kurikulum berbanding dengan guru yang tidak mendapat latihan (Linda Darling-Hammond, 2010).

Latihan atau intervensi yang dilaporkan dalam literatur dibahagikan kepada tiga jenis. Latihan jenis pertama berbentuk kursus konvensional, di mana seorang penceramah atau jurulatih membentangkan slaid tentang pelaksanaan kurikulum (Leyve, Davidson, Yusnikasa, Snow & Weiland, 2014). Latihan kedua pula berbentuk latihan jurulatih kepada jurulatih, namun latihan ini menyebabkan kecairan maklumat (Fauziah & rakan-rakan., 2009) dan kurang berkesan kerana jurulatih yang dilatih hanya mendengar tetapi tidak mendapat latihan *hands-on* (Zhu, 2010). Latihan jenis ketiga melibatkan sesi *coaching mentoring* atau mediasi semasa PdP (Fauziah & rakan-rakan., 2009),

dan ini lebih berkesan kerana penyelidik dan guru bekerjasama dalam melaksanakan PdP dan intervensi disesuaikan dengan keperluan semasa, setempat dan sosiobudaya. Kaedah ini telah dilaksanakan oleh Fauziah dan rakan-rakan(2009) dan menunjukkan peningkatan dalam kemahiran guru mengendalikan PdP. Walau bagaimanapun, Fauziah dan rakan-rakan (2009) mengkaji Matematik dalam Bahasa Inggeris pada peringkat awal sekolah rendah manakala kajian ini mencadangkan proses intervensi mediasi meliputi semua tunjang atau subjek di prasekolah.

Kesimpulannya, permasalahan pelaksanaan yang berkait rapat dengan pendekatan pemusatan kepada murid, belajar melalui bermain dan amalan yang bersesuaian dengan perkembangan menjadi fokus kajian ini. Perbincangan lepas diluar mahu pun di dalam negara, belum menemui kajian tentang pemahaman, amalan, dan cabaran dalam pelaksanaan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak yang disekalikan, malah dilaksanakan secara berasingan. Belum juga ditemui kajian yang meliputi semua bidang mata pelajaran melainkan diasingkan mengikut mata pelajaran berasingan. Belum juga ditemui kajian yang melangsungkan penemuan dalam semua aspek, mata pelajaran dan dilaksanakan bimbingan terus secara bersemuka. Oleh itu, kajian ini bertujuan mengkaji pelaksanaan KSPK secara menyeluruh merangkumi aspek pemahaman, amalan, cabaran dan melaksanakan bimbingan secara bersemuka kepada guru-guru prasekolah berdasarkan ABP dan pembelajaran berpusatkan murid menerusi latihan berteraskan konsep mediasi menggunakan idea Lev Vygotsky. Bagi memenuhi dasar Kementerian Pendidikan Malaysia dalam PPPM iaitu pendidikan abad 21. Pendidikan yang berpusatkan kepada pelajar.

### **1.8 Objektif Kajian**

Tujuan kajian ini adalah mengkaji pemahaman, amalan dan cabaran yang dihadapi guru prasekolah dalam pelaksanaan KSPK serta intervensi dalam bentuk bimbingan untuk guru. Kajian ini meninjau dengan mendalam empat perkara utama iaitu:

- i. Meneroka pemahaman guru prasekolah terhadap KSPK.
- ii. Meneliti amalan guru menggunakan KSPK.
- iii. Menganalisis cabaran yang dihadapi oleh guru dalam pelaksanaan KSPK.
- iv. Membantu guru menambahbaikkan pengajaran dan pembelajaran menggunakan KSPK.
- v. Melihat perkembangan guru selepas sesi bimbingan terhadap kefahaman tentang KSPK..

### **1.9 Persoalan Kajian**

Objektif kajian di atas membawa kepada persoalan-persoalan yang bertujuan untuk mencari jawapan kepada persoalan-persoalan berikut:

- i. Apakah pemahaman guru prasekolah tentang KSPK?
- ii. Bagaimanakah guru melaksanakan KSPK ?
- iii. Apakah cabaran yang dihadapi oleh guru dalam melaksanakan KSPK?
- iv. Bagaimanakah bimbingan menggunakan Pelan intervensi Tiga Langkah boleh membantu guru melaksanakan KSPK?

### **1.10 Batasan Kajian**

Kajian kualitatif ini terbatas kepada guru-guru prasekolah di Daerah Kubang Pasu Kedah sahaja kerana limitasi dari segi kos, masa serta lokasi di bawah tanggungjawab

pengkaji sebagai pembimbing kumpulan guru-guru prasekolah di daerah ini. Secara langsung, ia memudahkan penyeliaan pengkaji ke atas peserta kajian ini.

Bilangan peserta kajian berjumlah empat orang guru prasekolah KPM menggunakan persampelan bertujuan. Kajian kualitatif adalah hanya untuk melaporkan apa yang disuarakan oleh peserta kajian, maka dapatan kajian ini tidak mewakili guru-guru prasekolah di seluruh Malaysia melainkan mempunyai situasi yang hampir sama dengan peserta kajian ini. Fokus kajian bertumpu kepada pelaksanaan KSPK dalam proses pengajaran guru prasekolah. Pengkaji hanya melaporkan hasil dapatan kajian ini yang dianggap sebagai satu usaha untuk membantu guru-guru yang menghadapi masalah dalam pelaksanaan KSPK terutamanya di daerah Kubang Pasu.

### **1.11 Kepentingan Kajian**

Kajian ini bermanfaat kepada guru, pentadbir prasekolah di peringkat daerah, negeri dan negara amnya. Mengamal atau melaksanakan sesuatu kurikulum tanpa memahaminya dengan jelas menyebabkan matlamat pembinaan sesuatu kurikulum tidak tercapai.

Guru adalah pelaksana, maka adalah penting bagi guru mengetahui bahawa pendidikan terutama di peringkat awal ini perlu dilaksanakan dengan teliti. Guru perlu memahami teori-teori yang menjelaskan fenomena perkembangan kanak-kanak. Hal ini kerana ia menjadi prinsip penting dalam pembinaan KSPK. Pemahaman ini juga supaya mereka dapat melaksanakan garis panduan KSPK bagi membantu setiap kanak-kanak memperoleh tahap pencapaian semaksimum mungkin mengikut potensi dalam bidang-bidang yang diminati.

Guru perlu memahami bahawa murid-murid prasekolah yang berumur dalam lingkungan empat hingga enam tahun memerlukan cara belajar yang lebih bermakna. Seperti yang telah dinyatakan, cara bermakna yang dimaksudkan adalah kaedah berpusatkan murid, melalui permainan, kebebasan meneroka, menyiasat, serta memanipulasi sendiri persekitaran mereka. Selain itu, guru juga perlu memahami cara berinteraksi dengan murid supaya suasana PdP yang memberangsangkan motivasi murid dapat diwujudkan. Lebih penting lagi, guru boleh memilih standard kandungan dan standard pembelajaran yang sesuai untuk setiap murid dengan menggunakan ABP.

Dapatan kajian ini juga boleh membantu pihak pengurusan pendidikan prasekolah dalam menyedari realiti pelaksanaan PdP di peringkat prasekolah, dan dengan ini boleh membimbing guru-guru dengan cara yang lebih berkesan dan sesuai bagi menghasilkan guru yang lebih kreatif dan berfikiran jauh. Kajian ini juga boleh membuktikan kepada masyarakat bahawa pendidikan awal kanak-kanak mempunyai kurikulum yang mampu memberikan yang terbaik kepada anak-anak seperti yang sering mereka harapkan. Dengan pembuktian ini, diharapkan masyarakat memberi kerjasama, komitmen dan kepercayaan kepada guru-guru yang melaksanakan program ini. Akhirnya, kerjasama ini bakal melonjakkan kecemerlangan program pendidikan awal kanak-kanak yang berkualiti tinggi setanding dengan negara lain.

Akhir sekali, kajian ini turut menyumbang kepada dokumentasi ilmiah di negara ini. Lebih-lebih lagi apabila mengenangkan yang kajian berkaitan pelaksanaan KSPK masih lagi kurang. Kajian ini dianggap berfaedah, bukan saja sebagai penyumbang kepada aspek statistik semata-mata, malah diharap boleh membuka laluan kepada kajian seterusnya berkaitan pelaksanaan KSPK dan meneroka lagi kefahaman, amalan

dan cabaran yang dihadapi oleh guru di lokasi lain di negara ini. Dapatannya boleh disatukan dan dibuat satu analisis untuk usaha penambahbaikan kepada sistem latihan kepada guru-guru prasekolah.

## **1.12. Definisi Operasional**

Istilah-istilah yang ditampilkan dalam bahagian ini merupakan kata kunci kepada perkara utama yang hendak dikaji. Istilah-istilah tersebut dipilih sebagai garis panduan supaya bersesuaian dengan tujuan dan permasalahan kajian.

### **1.12.1 Pendidikan Prasekolah**

Pendidikan Prasekolah ialah program yang menyediakan pendidikan awal untuk kanak-kanak yang berumur di antara empat hingga enam tahun di semua semua agensi pelaksanaan pendidikan awal kanak-kanak. Ia bertujuan menyuburkan potensi kanak-kanak dalam semua aspek perkembangan, menguasai kemahiran asas dan memupuk sikap positif sebagai persediaan untuk masuk ke sekolah rendah dengan menggunakan KSPK, yang diwajibkan untuk semua tadika berkuat kuasa pada 2003 (Akta Pendidikan, 1996).

### **1.12.2 Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK)**

KSPK disemak semula pada Tahun 2016 dengan pelaksanaan pada tahun 2017 untuk memenuhi dasar baharu di bawah Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 dan keperluan semasa. Perubahan dokumen kurikulum dengan memasukkan Standard Pentaksiran ,di samping Standard Pembelajaran (DSKP KSPK). Dokumen kurikulum telah menggabungkan enam tunjang iaitu Tunjang

Komunikasi, Kerohanian, Sikap dan Nilai, Kemanusiaan, perkembangan Fizikal dan Estetika, Sains dan teknologi dan Keterampilan Diri. Pengintegrasian pengetahuan, kemahiran dan nilai, serta memasukkan secara eksplisit kemahiran Abad ke-21 termasuk Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (Sariah Abd Jalil, 2016).

### 1.12.3 Pemusatan Murid

Gibbs (1981) memberi makna pemusatan murid sebagai memberi autonomi dan peluang untuk memilih bidang pembelajaran, kaedah dan tempat untuk belajar kepada murid; Peter (2000) mengatakan pemusatan murid adalah *flexible learning*; manakala bagi Burnard (1999) pula pemusatan murid adalah 'pengalaman belajar' dan 'pembelajaran arahan-kendiri'. Walau bagaimanapun, menurut Elen (2005), istilah pembelajaran berpusatkan murid sebenarnya berbeza mengikut tempat dan orang yang berbeza. Pencapaian pelajar akan meningkat apabila mereka belajar mengikut kadar kemampuan, keperluan dan minat mereka sendiri (Glowa & Goodell, 2016). Sementara Boholano (2017) memberi maksud bahawa pendidikan pemusatan kepada murid menggunakan kemudahan teknologi maklumat dalam PdP selari dengan pendidikan abad 21.

Bagi kajian ini, pembelajaran berpusatkan murid merangkumi tiga ciri penting iaitu: apakah yang hendak dipelajari, bagaimana cara belajar dan bila hendak belajar. Aktiviti pemusatan murid menjadikan murid fokus utama dalam proses pengajaran, guru memberi kepercayaan dan tanggungjawab kepada murid. Strategi ini memberi keyakinan kepada murid, motivasi dan mengembangkan kebolehan murid. Aktiviti yang dirancang memerlukan penglibatan menyeluruh murid secara *hands-on*

*experiences* dengan mengambil kira kepelbagaian tahap perkembangan menggunakan pendekatan belajar melalui bermain.

#### **1.12.4 Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP)**

NAEYC menggariskan bahawa ABP adalah amalan pengajaran dan pembelajaran yang mengambil kira keperluan, minat, tahap umur dan tahap perkembangan setiap kanak-kanak. Bagi kajian ini, prinsip ABP bermaksud menggunakan teori pembelajaran konstruktivisme yang menekankan aspek-aspek berikut:

- i. Murid membina pengetahuan sendiri, pengajaran tidak dijalankan secara *spoon feeding*.
- ii. Murid diberi peluang untuk berfikir dan menyelesaikan masalah.
- iii. Perbezaan individu dibenarkan.
- iv. Murid belajar mengikut kadar sendiri.
- v. Guru mengajar dengan mengaitkan dengan pengalaman seharian murid.
- vi. Guru prasekolah perlu menggunakan pendekatan berikut mengikut kesesuaian standard kandungan dan standard pembelajaran yang hendak dicapai.

#### **1.12.5 Pemahaman**

Menurut Ahmad Abdulai (2013), dalam konteks pemahaman guru terhadap kurikulum prasekolah bermaksud guru pendidikan awal kanak-kanak mempunyai pengetahuan dan tahu peranan mereka untuk melaksanakan kurikulum. Sementara menurut NAEYC, standard untuk guru pendidikan awal kanak-kanak ialah guru harus mempunyai pengetahuan yang luas tentang perkembangan kanak-kanak, kurikulum dan pembelajaran yang bersesuaian umur kanak-kanak daripada lahir hingga mencapai



umur lapan tahun. Menurut Moyles dan rakan-rakan(2002), pemahaman terhadap kurikulum selain dapat membina pengalaman kanak-kanak, termasuklah kebolehan untuk melihat kembali amalan, menganalisis bagi menentukan pedagogi yang lebih berkesan.

Maka bagi kajian ini, pemahaman bermaksud guru-guru prasekolah memahami peranan, tanggungjawab mereka terhadap tugas, mempunyai pengetahuan yang luas tentang KSPK yang mengandungi falsafah, teori dan prinsip-prinsip pelaksanaannya. Guru prasekolah juga memahami dan berkemahiran untuk mentafsir KSPK bersesuaian dengan keperluan kanak-kanak.

#### **1.12.6. Intervensi**

Midgley(2000) menaksirkan intervensi sebagai bantuan yang diberi dengan tujuan sampel dapat melakukan perubahan. Tetapi bantuan diberi mempunyai batasan pada kadar perkara yang ingin dibantu disebut intervensi sistemik. Method yang digunakan adalah kualitatif dan kuantitatif. Kaedah ini menggunakan pelbagai model membuka ruang yang luas kepada sampel dari pelbagai bidang dalam jurusan kesihatan dan kebajikan untuk mendapat maklumat dan melakukan perubahan.

Graham, Berman dan Belleair(2015) meletakkan intervensi dalam pendidikan untuk kanak-kanak berkeperluan khas sebagai daripada keluarga yang paling utama. Interaksi dengan persekitaran yang dikaitkan dengan teori ekosistem Bronfenbrenner (1977). Kanak-kanak sebagai pelajar yang aktif dalam kelompok keluarga dan masyarakat, pemikiran berkembang, berdikari dan menggunakan bahasa dalam berinteraksi. Intervensi di sekolah dilanjutkan dengan menyediakan program mengikut

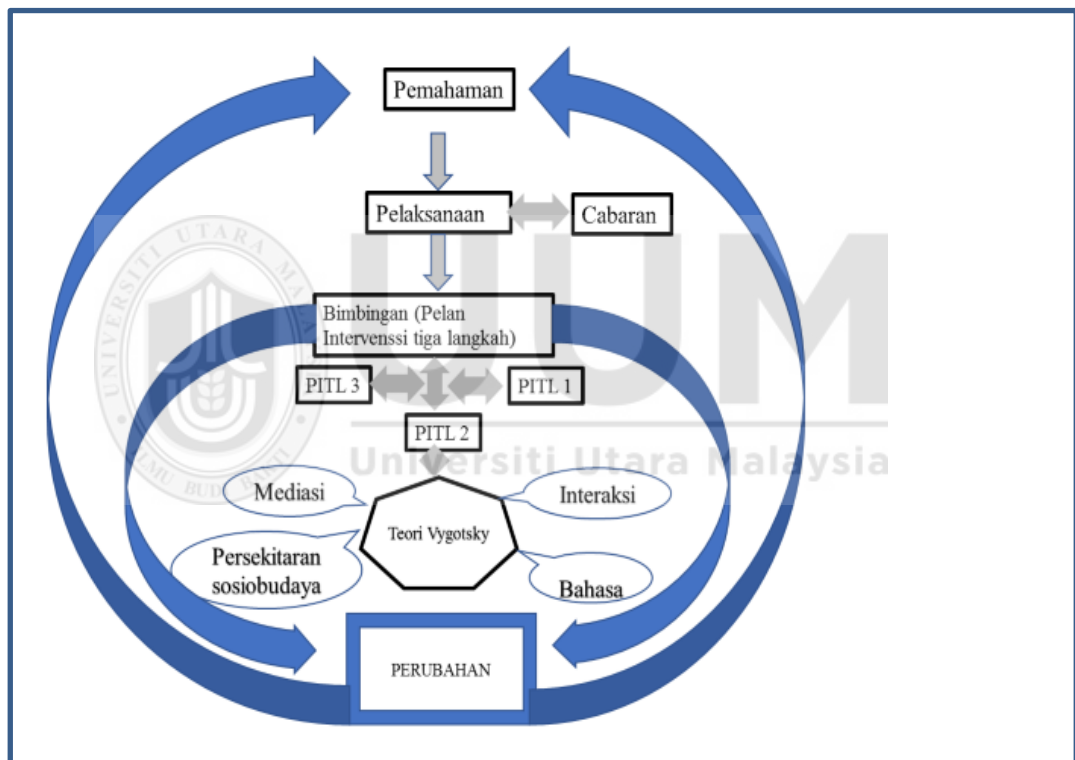
jenis keperluan khas yang bersesuaian dengan kanak-kanak. Interaksi di sekolah juga berlaku menggunakan bahasa yang membantu perkembangan kognitif, fizikal, sosial dan emosi kanak-kanak.

Sementara kajian kualitatif yang dilaksanakan oleh Fauziah, Hood dan Coyle (2009), menumpukan kepada intervensi dalam bentuk bimbingan kepada 2 orang guru di Sekolah Rendah dalam subjek Matematik dan Bahasa Inggeris dengan menggunakan mediasi bahasa dan meta kognitif berlandaskan teori Lev Vygotsky dan Imam Al Ghazali. Dalam kajian tersebut intervensi ditafsirkan sebagai bimbingan semasa pengajaran dan pembelajaran berlaku dan bukan sebagai kaedah eksperimen yang selalu dikaitkan dengan perkataan tersebut. Dalam kajian Fauziah dan rakan-rakan (2009) intervensi merujuk kepada bimbingan yang diberikan kepada guru dan pelajar yang membantu mereka sebagai pelajar berubah daripada perkembangan sebenar mereka kepada perkembangan potensi hasil daripada intervensi dalam bentuk bimbingan tersebut.

Maka kajian ini memberi menggunakan *intervensi* bermaksud bimbingan kepada guru-guru dengan menggunakan bahasa dalam bentuk bersoal jawab untuk melihat perkembangan kepada pemahaman terhadap KSPK. Berlandaskan kepada idea Lev Vygotsky. Pembelajaran berlaku dalam interaksi sosial budaya yang boleh meningkatkan perkembangan intelektual ke tahap maksimum potensi perkembangan pelajar melalui bimbingan, ditunjukkan dalam kerangka konseptual kajian.

### 1.13 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konsep kajian ini menggambarkan konsep-konsep utama yang diperlukan bagi memahami kajian ini. Bermula dengan pemasalahan tentang pelaksanaan kurikulum KSPK maka pemahaman dokumen kurikulum (KSPK) penting sebagai penerokaan ke atas pemahaman guru yang disemak pula dengan pelaksanaan serta cabaran yang dihadapi semasa pelaksanaannya. Berfokuskan inti pati kekuatan dan kekurangan dari tiga perkara ini, dilaksanakan intervensi dalam bentuk bimbingan.



Rajah 1.3. Kerangka konseptual kajian

Berlandaskan teori Vygotsky, yang menggunakan mediasi untuk membantu perkembangan kognitif boleh berlaku semaksima mungkin. Bimbingan berlaku dalam konteks persekitaran sosio budaya dan bahasa memainkan peranan utama dalam perkembangan ini. Jenis bimbingan dilaksanakan dalam bentuk perbincangan, bersoal

jawab, penerangan dan melibatkan diri bersama-sama dalam aktiviti (Harry Daniels,2003). Penunjuk arah bahagian tengah daripada pemahaman (rajah 1.3), memaparkan pelaksanaan KSPK yang juga mengandungi cabaran semasa pelaksanaannya. Diikuti pelaksanaan bimbingan yang diharapkan berlaku perubahan kepada pemahaman dan pelaksanaan KSPK. Anak panah ke atas daripada perubahan ini berdasarkan perubahan guru akan mempengaruhi pemahaman dan pelaksanaan kurikulum. Proses bimbingan berlaku berterusan seiring dengan perubahan pendidikan dari masa ke semasa.

#### **1.14 Kesimpulan**

Bab satu ini menggarapkan bahawa pendidikan prasekolah adalah penting dalam Kementerian Pendidikan Malaysia diletakkan sebagai pendidikan wajib yang perubahannya selari dengan perubahan pada dasar pendidikan negara yang dilaksanakan dari semasa ke semasa untuk melengkapi pengisian abad 21. Dengan sebab itu bab ini dimulakan dengan huraian latar belakang perkembangan bidang pendidikan awal kanak –kanak di luar negara dan dalam negara. Selanjutnya membentangkan keperihalan keprihatinan terhadap permasalahan dalam bidang pelaksanaan KSPK susuli dengan penyediaan lima objektif yang diharapkan dapat ditemui di akhir kajian ini dengan mengemukakan empat persoalan kajian sebagai penyediaan kepada proses usaha untuk melengkapi objektif kajian. Batasan kajian dan serta kepentingan kajian dinyatakan. Walau bagaimana pun perihal pernyataan intervensi dalam bentukimbangan dihuraikan selanjutnya diteruskan dalam bab berikutnya.

## **BAB DUA**

### **SOROTAN PERKEMBANGAN DAN LITERATUR**

#### **2.1 Pengenalan**

Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK) merupakan dokumen yang perlu diikuti oleh semua pengusaha pendidikan awal kanak-kanak berumur 4+ hingga 5+ (Akta Pendidikan 1996, pindaan) di Malaysia. Walau bagaimanapun sejauh mana guru-guru memahami dan mengamalkan KSPK dalam proses pengajaran dan pembelajaran (PdP) serta cabaran yang dihadapi oleh mereka perlu dikaji bagi memastikan intipati KSPK tercapai. Maka bab ini akan menghuraikan perkembangan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak, menerangkan kerangka teori sosio budaya oleh Lev Vygotsky yang akan digunakan dalam kajian ini, membincangkan kajian-kajian mengenai pemahaman, amalan, cabaran, latihan-latihan untuk guru pendidikan awal kanak-kanak dan intervensi sebagai cara membantu guru melaksanakan KSPK berdasarkan semakan 2017 .

#### **2.2 Perkembangan Kurikulum Pendidikan Awal Kanak-kanak**

Ahli psikologi pendidikan kanak-kanak sejak awal abad ke-16 lagi mula memberi tumpuan kepada amalan kurikulum berpusatkan murid. Salah seorang daripadanya ialah John Amos Comenius (1592-1670), dalam karyanya yang berjudul *The Great Didactic* (1670), yang menekankan amalan berpusatkan murid di mana guru kurang mengajar, tetapi murid yang belajar lebih (Jean Piaget, 1993).

Panorama pasca revolusi industri membawa sehingga abad ke-20 memperlihatkan perkembangan yang lebih rancak. Tokoh tersohor dari Switzerland, Jean Piaget (1896-1980), merupakan antara tokoh yang memainkan peranan penting dalam kerancangan itu.

Beliau tampil dengan gagasan bahawa kematangan kanak-kanak berkembang mengikut tahap umur. Menurut Piaget, kematangan secara beransur-ansur terbentuk akibat pengetahuan yang diperoleh melalui permainan atau aktiviti. Selain Piaget, ahli pendidikan dan fizik dari Itali, Maria Montessori (1914), hadir dengan suatu idea mengenai kognitif manusia. Pada Montessori, pemikiran mudah menyerap dan sensitif ketika umur awal kanak-kanak. Seperti Piaget, Montessori juga melihat permainan sebagai unsur yang penting.

Idea-idea tersebut dikemas kini antaranya oleh pemikir Amerika, John Dewey (1859-1952). Dewey telah mencadangkan amalan kurikulum mesti mengandungi pendekatan berpusatkan murid dengan melakukan aktiviti dalam bentuk permainan sebagai unsur yang penting dan termasuk pembelajaran secara bekerjasama, penerokaan sendiri bagi melahirkan suasana PdP yang mengembirakan (Lascarides & Hinitz, 2000).

Amalan kurikulum berpusatkan murid ternyata menjadikan suasana PdP lebih mengembirakan berbanding amalan pemusatan kepada guru (Morisson, 2009; Exie Hall, 2018). Walaupun pelopor perkembangan kognitif seperti Piaget menekankan kepada pemusatan kepada pelajar namun teori terdahulu banyak menekankan juga tentang perkembangan individu tanpa melihat pengaruh sosial yang mempengaruhi perkembangan individu (Laura & Berk, 2018) sedangkan manusia berkembang dengan dibantu orang lain apatah lagi bagi konteks awal kanak-kanak. Maka teori yang lebih sesuai untuk dijadikan kerangka dalam kajian ini ialah teori yang mengambilkira pengaruh bimbingan orang mahir kepada pelajar.

### **2.3 Teori Sosiobudaya Vygotsky Sebagai Kerangka Teoretikal**

Pengkaji memilih teori sosio-budaya Vygotsky kerana teori ini menganggap budaya sebagai unsur penting pembinaan pengetahuan melalui interaksi sosial dengan persekitaran yang menjadikan bahasa sebagai perantaraan. Interaksi sosial selalunya berlaku antara orang dewasa sebagai pakar dan kanak-kanak sebagai pelajar menggunakan bahasa sebagai alat budaya (Alex Konzulin & rakan-rakan., 2003). Kanak-kanak mempunyai asas perkembangan yang boleh dibantu untuk sampai ke tahap yang maksimum menerusi Zon Perkembangan Proksimal (Karim Shabani & Mohamad Khatib & Saman Ebadi, 2010)

Justeru itu walaupun teori ini menekankan kepada pembangunan intelektual untuk kanak-kanak dan pelajar, tetapi teori ini dipilih kerana bersesuaian dan boleh digunakan untuk orang dewasa dengan tujuan yang sama (Shabani, 2016). Idea interaksi bimbingan dalam konteks sosiobudaya bersesuaian dengan bimbingan yang dilaksanakan oleh pengkaji kepada peserta kajian dalam konteks budaya secara bersemuka. Pengkaji adalah sebagai guru, manakala peserta kajian adalah sebagai pelajar.

Teori sosio-budaya yang diasaskan oleh Lev Vygotsky (1896-1934) menjadi panduan dalam kajian ini. Dewasa ini, teori ini mempengaruhi hampir keseluruhan bidang pendidikan dengan menjadikan perspektif sosio-budaya penting untuk diambikira dan pengaruh orang dewasa yang mahir sebagai pembekal mediasi kepada perkembangan kanak-kanak (Marilyn, 2010).

Lev Semniovich Vygotsky dilahirkan di Orsha, Belarus, Rusia, dibesarkan dalam keluarga yang berada dimana beliau mendapat pendidikan awal secara *home schooling*, bergurukan seorang pengajar yang berpendidikan tinggi. Selepas meningkat remaja, beliau melanjutkan pelajaran dalam bidang undang-undang di Universiti Moscow pada tahun 1918. Beliau kemudiannya berminat dan terlibat secara langsung dalam bidang psikologi dan perkembangan kanak-kanak. Malangnya, penglibatan ini hanya sekejap kerana Vygotsky meninggal dunia pada usia 37 tahun.

Hidup Vygotsky sezaman dengan tokoh psikologi kanak-kanak Swiss, Jean Piaget. Oleh kerana itu beliau banyak meneliti dan mengkritik pengaruh idea Piaget. Pemahaman terhadap konsep pembelajaran dan perkembangan Vygotsky berbeza dengan Piaget (Robert, 1996). Vygotsky melihat kanak-kanak dipengaruhi oleh persekitaran di mana mereka berinteraksi sosial dengan persekitaran yang akan membina pengetahuan kanak-kanak. Akibat daripada interaksi sosial itu kanak-kanak dapat menyelesaikan masalah yang pada mulanya mereka tidak dapat laksanakan dengan sendiri. Apabila mereka boleh melaksanakan perkara tersebut dengan sendiri maka pembelajaran telah berlaku.

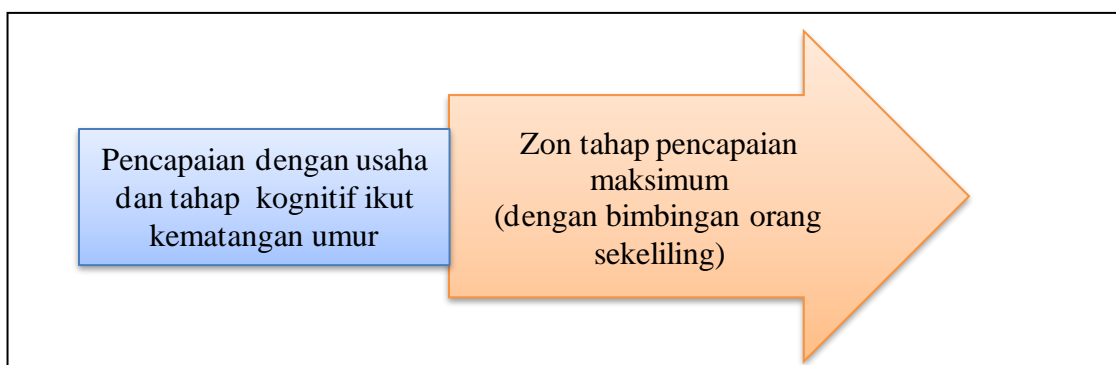
Menurut beliau lagi oleh kerana pembelajaran telah berlaku maka perkembangan juga terwujud. Maka pada Vygotsky pembelajaran mendahului perkembangan. Ini berbeza dengan Piaget yang melihat kanak-kanak berkembang dengan kematangan dalaman disebabkan naluri individu mereka sendiri. Kanak-kanak pada pandangan Piaget hanya dapat menyelesaikan sesuatu perkara berdasarkan cara pemikiran mereka yang terbentuk secara naluri yang berbeza mengikut peringkat. Pada Piaget perkembangan mendahului pembelajaran. Maka perbandingan dua ahli psikologi ini membayangkan



potensi teori Vygotsky untuk digunakan bagi menerangkan bagaimana melalui interaksi sosial pembelajaran boleh berlaku yang mengakibatkan perkembangan juga berlaku. Namun, idea Vygotsky hanya berkembang pesat selepas kematiannya dalam tahun 1960-an (Alex Kozulin, Boris, Vladimir, Suzanne, 2003).

Pelopor baru yang meneruskan kajian Vygotsky dikenali sebagai neo-Vygotsky, mula melihat interaksi sosial bukan hanya antara pakar dan pelajar tetapi juga sesama pelajar serta bukan hanya antara orang dewasa dan kanak-kanak tetapi juga antara orang dewasa (Peter Lloyd & Charles Fernyhough, 1999; Barbara Rogoff, 2003; Alex Kozulin & rakan-rakan, 2003; Karim Shabani & rakan-rakan., 2010).

Dalam konteks kajian ini melibatkan interaksi sosial dan bimbingan daripada guru kepada murid dan juga pengkaji dan guru yang terlibat. Seperti bantuan yang diberikan kepada kanak-kanak, sama juga dengan guru-guru, jika dibimbing akan mencapai tahap perkembangan potensi mereka terutama apabila ingin mengkaji pemahaman dan amalan guru dalam melaksanakan KSPK 2017 ini.



*Rajah 2.1.* Tahap pencapaian maksimum (adaptasi dari Harry Daniels, 2003)

Menurut Vygotsky (1986) lagi melalui interaksi sosial dan bantuan bimbingan yang dibekalkan semasa interaksi, bukan hanya membantu pelajar melaksanakan sesuatu perkara yang pada asalnya sukar untuk dilaksanakan dengan sendiri (perkembangan sebenar) tetapi sehingga pelajar dapat melaksanakan dengan sendiri (perkembangan potensi, rajah 2.1) di mana proses internalisasi dapat mempengaruhi fungsi pemikiran aras tinggi, iaitu apabila pembelajaran dan perkembangan telah berlaku.

Teori Vygotsky ini juga dianggap penting kerana sifatnya yang mengambilkira sosio-budaya pelajar di mana manusia yang mempunyai latarbelakang yang berbeza mempunyai pengalaman yang berbeza yang akan mempengaruhi fungsi pemikiran aras tinggi mereka (*higher mental function*). Merujuk teori sosiobudaya Vygotsky ini, perkembangan dianggap berlaku dalam dua aras iaitu aras inter-psikologikal iaitu apabila manusia berinteraksi untuk mencapai pemahaman dan intra-psikologikal apabila manusia memahami dan mendalami perkara yang dipelajari secara internalisasi (pengamatan) yang membentuk fungsi pemikiran aras tinggi (Steiner,1978;Keenan,2002;Morrison,2009;Helen,2003;Denise,2017;Aubrey & Alison Riley,2019).

Malaysia bukan sahaja negara majmuk yang mempunyai bangsa Melayu, Cina, India dan lain-lain, tetapi juga pelbagai budaya, bahasa dan adat resam. Teori ini dipilih kerana merupakan kaedah yang bersesuaian dengan kepelbagaian bangsa ini bagi membantu guru-guru meningkatkan kemahiran pelajar mereka. Guru boleh membantu murid yang mempunyai pelbagai latar belakang sosio-budaya dengan lebih berkesan (Sharon, Saul & Steven, 2005). Guru-guru itu sendiri juga mempunyai latar belakang sosio-budaya yang pelbagai. Oleh itu, mereka turut memiliki tahap pemahaman dan

cara belajar yang berbeza, sama sahaja dengan keadaan murid-murid yang dibimbing. Menurut Brink(2016) pelaksanaan kurikulum tidak boleh dilihat sebagai hanya satu tugas, tetapi perlu dilihat sebagai satu proses dengan mengambil kira perihwal latar belakang guru-guru untuk mencapai kemajuan kerana kurikulum adalah realiti kehidupan seharian.

Oleh itu, guru perlu menjadi model dengan mengetahui dan memahami perbezaan dan kepelbagaian budaya dan bangsa murid supaya dapat membimbing murid mereka dalam PdP abad ke-21 (DeCuir,2017). Justeru itu, dalam kajian ini terdapat situasi dimana peserta kajian mempunyai keupayaan pembelajaran sendiri dan masih terdapat ruang yang perlu dibantu untuk meningkatkan tahap maksimum potensi mereka. Peserta kajian ini merangkumi guru dan kanak-kanak atau pelajar mereka.

Pembelajaran dengan bantuan orang di sekeliling dikenali dengan konsep *scaffolding* yang berasaskan konsep mediasi yang diperkenalkan oleh Vygotsky untuk menerangkan interaksi sosial antara pelajar dengan pelajar yang membantu menyelesaikan masalah dalam ruang ZPD mereka (Bruner, Wood & Ross, 1976; Goos,2004; Gray,& Feldman,2004). Menurut Vygotsky, dari segi kognitif, kanak-kanak mengembangkan minda mereka melalui sosialisasi dengan persekitaran (Zhenlin, 2009). Kanak-kanak belajar dengan cara melihat dan berfikir, kemudiannya mempraktikkan apa yang diperhatikan itu (Anning,Cullen,& Flear,2009;Van de Pol, 2013) menganggap *scaffolding* sebagai bimbingan berbentuk intervensi kepada kanak-kanak untuk penguasaan konsep yang melibatkan perubahan pada meta kognitif mereka. Ini berkaitan dengan konsep mediasi (*mediation*) Vygotsky sebagai prinsip perkembangan dan pembelajaran kanak-kanak. Peralatan mediasi seperti bahasa,

konsep dan simbol membolehkan kanak-kanak menguasai dan menganalisis, berfikir dan menyelesaikan masalah (Karpov,2013).

Seterusnya penguasaan awal ini pula menjadi mediasi untuk mereka menyelesaikan masalah di peringkat seterusnya yang lebih tinggi sebagai contoh daripada prasekolah ke sekolah rendah. Menurut Mamour(2008), manusia tidak bertindak secara langsung terhadap persekitarannya melainkan dengan bantuan peralatan. Mediasi, menurut Vygotsky, adalah alat penting dalam kehidupan manusia kerana fungsinya yang menambahkan pengetahuan mereka melalui pengalaman.

Fauziah Abdul Rahim, Hood dan Coyle (2009) mengkaji jenis mediasi yang boleh digunakan oleh guru dan rakan yang lebih berpengetahuan dalam konteks sekolah rendah. Mediasi dalam kajian mereka didefinisikan sebagai intervensi kepada proses pembelajaran yang mencabar namun membimbing pelajar menyelesaikan masalah. Terdapat empat jenis mediasi iaitu mediasi kognitif yang mencabar minda dan pemikiran pelajar dalam menyelesaikan masalah; mediasi afektif iaitu melibatkan emosi dan afektif pelajar supaya mempunyai keyakinan untuk menyelesaikan masalah; mediasi persekitaran yang melibatkan struktur fizikal dan peraturan bagi membantu pelajar fokus dalam penyelesaian masalah serta mediasi meta-kognitif yang mempengaruhi cara pelajar berfikir tentang cara mereka berfikir dengan mengawal, memantau dan menilai diri dan orang lain dalam menyelesaikan masalah.

Dalam kajian Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan. (2009) yang melibatkan guru Matematik dan guru Bahasa Inggeris sekolah rendah, menunjukkan mediasi boleh dilaksanakan dalam empat peringkat iaitu antara penyelidik sebagai jurulatih dengan guru dan murid; antara guru; antara guru dan murid serta antara murid. Kajian mereka

hanya memfokuskan kepada jenis mediasi yang terbentuk dan tidak melihat kepada pemahaman dan amalan serta cabaran yang dilalui oleh guru dalam melaksanakan PdP. Hal ini penting bagi memahami bentuk bimbingan yang boleh diberikan kepada guru memandangkan seperti kanak-kanak, setiap guru itu juga berbeza.

Persekitaran sosio-budaya yang melibatkan interaksi dan mediasi murid dan guru berupaya meningkatkan perkembangan mereka ke tahap yang lebih tinggi. Guru dan murid yang melaksanakan aktiviti yang boleh menggalakkan pemikiran tinggi membuatkan perkembangan murid akan lebih bermakna dengan berinteraksi dengan orang yang lebih berkemahiran. Dalam interaksi ini, berlaku proses tindakbalas, bimbingan, arahan dan makluman semasa berkomunikasi, menggunakan bahasa yang merupakan media penting kepada perubahan pemikiran individu (Matthew, Poehner & Lantolf, 2005).

Seiring dengan itu, Bodrova & Leong (2005) mendapati kualiti program PdP di peringkat prasekolah yang berterusan adalah penting sebagai persediaan untuk ke sekolah rendah. Fokus perlu diberikan kepada bimbingan orang dewasa kepada kanak-kanak. Pemahaman dan amalan guru dalam merancang dan melaksanakan setiap pembelajaran yang mengandungi kurikulum dan pedagogi perlu dikaji dan diperhatikan bagi mengkaji amalan pengajaran berkesan terutama melibatkan keupayaan interaksi kanak-kanak seperti keupayaan menyelesaikan masalah secara semula jadi dalam konteks prasekolah (Blatchford, 2009).

Menurut Lin (2012), kurikulum pendidikan prasekolah harus diubah menjadi kurikulum untuk kanak-kanak yang mampu menggembirakan mereka dengan cara

menghormati perbezaan, bukan sahaja mengajar ilmu pengetahuan tetapi membantu membina suatu ciri-ciri tingkah laku yang baik. Zhenlin (2009) dalam kajiannya, berkesimpulan bahawa guru adalah sebagai pemerhati, pengkaji, tahu bila boleh membantu dan tahu pula bila perlu menarik diri dari membantu. Peranan guru penting sama ada mahu menjadikan kanak-kanak bercakap atau hanya berdiam diri.

Teori Sosio-budaya Vygotsky juga mempunyai elemen-elemen yang akrab dengan perspektif kanak-kanak seperti belajar sambil bermain, menggunakan bahan maujud, kaedah dan pendekatan, perkembangan kanak-kanak, kurikulum program, peranan persekitaran dalam konteks sosio-budaya, peranan ibu bapa dan keperluan kepada latihan untuk guru yang dipelopori oleh tokoh-tokoh terkenal. Pendidikan awal kanak-kanak perlulah berasaskan kepada diri kanak-kanak itu sendiri. Ini disebabkan kanak-kanak adalah individu yang aktif, bersemangat, bertenaga, bebas, peka dan sensitif kepada perubahan serta sentiasa mempunyai rasa ingin tahu. Kanak-kanak akan membina pengalaman dan pengetahuan mereka dengan cara tersendiri disebabkan setiap individu adalah berbeza (Montessori, 1914).

Justeru itu, pengkaji memilih teori sosio-budaya yang diasaskan oleh Vygotsky sebagai intipati dalam kajian ini untuk melaksanakan intervensi berbentuk bimbingan kepada guru-guru sebagai mediasi untuk kemajuan diri guru-guru dalam pelaksanaan tugas mereka. Dalam kajian ini pengkaji berada bersama-sama dengan guru, berinteraksi dengan mereka bagi mendapatkan maklumat mengenainya. Dalam kelas prasekolah, guru menjadi fasilitator untuk membimbing kanak-kanak supaya memaksimumkan potensi mereka. Dalam kajian ini, pengkaji bertindak sebagai guru kepada guru prasekolah. Pengkaji juga menyediakan mediasi kepada guru bagi mengkaji amalan guru bagi melaksanakan PdP bagi menjayakan pelaksanaan KSPK.

Alismail dan McGuire (2015) menegaskan guru-guru abad 21 perlu menguasai bukan saja bidang akademik, tetapi juga kemahiran dan perkembangan menyeluruh. Pengajaran dan pembelajaran disediakan teori-teori sebagai rujukan seperti teori tingkah laku yang dipelopori oleh B.F.Skinner, E.L.Thorndike, I.Pavlov, J.B Watson dan E.R. Guthrie, merujuk kepada rangsangan gerakan balas boleh mengubah dan membentuk sesuatu tingkah laku.Sementara teori kognif merupakan pemusatan kepada pemikiran manusia dalam usaha untuk memahami dunia persekitaran masing-masing dipelopori oleh Jean Piaget. Teori Sosial oleh Lev Vygotsky dan teori pelbagai kecerdasan oleh Howard Gardner (Zeki Kaya, Selcuk Akdemir,2016). Disertakan lagi teori perkembangan moral, psikososial, taksonomi Bloom, teori human , dan teori pemprosesan maklumat dalam Zhou dan Brown (2017).

**2.4 Pemahaman Guru Mengenai Kurikulum Pendidikan Awal Kanak-Kanak**  
Kementerian Pendidikan Malaysia diberi tanggungjawab untuk melahirkan sumber tenaga manusia yang berpengetahuan dan kemahiran tinggi bagi membentuk negara membangun (Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2015). Dasar Pendidikan Kebangsaan telah menetapkan semua guru termasuk guru prasekolah mesti menggunakan kurikulum yang digubal oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum dalam pengajaran dan pembelajaran (Dasar Pendidikan Kebangsaan, 2012).

Berdasarkan polisi dan harapan ini, guru adalah pelaksana, terlibat secara langsung dalam meningkatkan kualiti pendidikan dalam bilik darjah. Dengan sebab itu, guru harus memahami kurikulum bagi menjayakan hasrat kerajaan tersebut. Kejayaan pendidikan adalah terletak kepada tenaga pengajar (Darling-Hammond, Chung Wei & Andree, 2010).

Guru berkualiti dan berinovasi adalah penting dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di prasekolah. Menurut Bustam Kamri (Berita Harian, 12 April 2013) guru yang berkualiti perlu dilengkapi dengan ilmu pengetahuan dalam bidang yang diceburi. Sementara Nilay dan Derya(2014) menyatakan bahawa guru berkualiti dipengaruhi oleh cara hidup mereka yang terbentuk daripada faktor sosial seperti amalan dan nilai-nilai diri. Mongwaya, Blignaut dan Shervani(2016) pula mendapati sokongan daripada pihak pentadbir dan latihan kepada guru juga menyebabkan guru memahami kurikulum. Namun menurut Fauziah Abdul Rahim(2019) latihan yang menggunakan model *cascading* di mana guru-guru diberi latihan berpusat dan seterusnya menjadi jurulatih kepada konteks masing-masing didapati kurang berkesan terutama sekali apabila guru kurang memahami input latihan sebelum mereka diamanahkan untuk menyampaikan kepada orang lain. Maka cara yang lebih bersesuaian untuk melatih guru secara berterusan perlu dikaji.

Perbincangan tinjauan literatur berikut menunjukkan dapatan yang berbeza-beza terhadap pemahaman guru-guru tentang kurikulum prasekolah pendidikan awal kanak-kanak. Weisberg, Hirsh-Pasek dan Golinkoff (2013) mendapati guru yang tidak memahami kurikulum tidak akan dapat melaksanakan pedagogi dengan berkesan dan sebaliknya, guru yang berkualiti akan terus belajar untuk memperbaiki diri mereka. Kajian Mangwaya, Blignout dan Shervani(2016) menemui dapatan bahawa pemahaman pentadbir sekolah tentang kurikulum juga penting untuk memastikan kurikulum dapat dilaksanakan oleh guru prasekolah. Sementara Veziroglu-Celik dan Acar (2018) mendapati bahawa guru-guru akan melaksanakan PdP mengikut persepsi mereka tentang kurikulum, contohnya jika guru mempunyai persepsi tradisional,



kurang pengetahuan tentang kurikulum, maka pelaksanaan PdP juga secara lama. Dikaitkan dengan kajian Ntumi(2016) mendapati guru-guru prasekolah tidak memahami kurikulum disertakan lagi dengan kekangan tidak mempunyai bahan bantu mengajar dan kekangan ibu bapa yang tidak menyokong dalam aktiviti kanak-kanak.

Dapatan kajian ini meyakinkan bahawa perlunya satu kajian dilaksanakan untuk melihat pelaksanaan dan pemahaman guru dalam melaksanakan KSPK terutama setelah semakan 2017 dilaksanakan bagi mengkaji amalan guru dalam melaksanakannya di kelas prasekolah.

Permasalahan yang sama juga dilihat dalam kajian Ahmad Abdulai (2013), menerusi kajian beliau terhadap tiga buah negeri di Ghana yang melibatkan 97 orang guru sebagai subjek kajian. Tujuan beliau adalah untuk meneroka pemahaman guru tentang kurikulum. Untuk mendapatkan maklumat, soalan selidik disediakan dalam tiga seksyen, A, B dan C. Bahagian A untuk mendapatkan maklumat latar belakang; bahagian B dan C soalan *open-ended* menggunakan skala likert untuk mendapatkan maklumat perspektif sampel tentang kurikulum. Data statistik yang diperolehi dianalisis secara deskriptif. Hasil akhir menunjukkan guru yang tidak ada latihan tidak faham falsafah dan kandungan kurikulum sehingga menyebabkan mereka juga tidak tahu hala tuju dokumen kurikulum tersebut. Sementara itu, Abdul Rashid dan Hasmah Ismail (2013) berpandangan bahawa guru harus memberi perhatian kepada objektif kurikulum supaya matlamat PdP dapat dicapai. Begitu juga dengan Hedges, dan Cullen(2005) yang berpendapat bahawa guru yang memahami tujuan kurikulum bukan sahaja ada pengetahuan tentang semua subjek yang berkaitan termasuklah

tentang teori dan falsafah kurikulum, tetapi juga tahu kaedah membantu kanak-kanak untuk mendapatkan pengetahuan.

Kajian Mangwaya, Blignout dan Shervani (2016), mendapati guru-guru yang mengajar di prasekolah di Zimbabwe tidak mempunyai kelayakan dan latihan. Mereka mengikuti kursus selama dua hari sahaja untuk membina keyakinan diri bersama – sama dengan kanak-kanak. Tidak diberi latihan menguruskan aktiviti belajar melalui bermain. Ini menyebabkan guru-guru ini tidak dapat menyediakan murid untuk membaca apabila masuk ke sekolah rendah. Kekurangan pengetahuan dalam mengendalikan kurikulum menyebabkan guru-guru ini tidak memahami peranan mereka sebagai guru pendidikan awal kanak-kanak.

Dalam aspek pemahaman terhadap subjek, kajian di Malaysia oleh Norly Jamil (2015) menggunakan kaedah kuantitatif dan kualitatif mendapati, tahap pemahaman guru prasekolah terhadap konsep awal Matematik adalah tinggi. Kajian beliau menunjukkan tidak terdapat perbezaan antara guru lama atau baru, guru berkelayakan lebih tinggi atau rendah, guru berpendapatan lebih banyak atau kurang, tetapi perbezaan tahap pemahaman antara guru wujud dari aspek pengetahuan dan pengalaman yang dikaitkan dengan sikap guru terhadap perubahan kurikulum semasa sama ada prihatin dan aktif mencari maklumat bagi membantu PdP atau mengambil sikap tidak peduli. Dalam kajian beliau juga menunjukkan guru-guru lama lebih perihatin dan bersemangat untuk belajar sesuatu yang baru. Menurut cadangan Norly Jamil (2015), guru-guru baru mesti diberi bimbingan oleh pihak pentadbir sekolah dan latihan berterusan oleh pihak Kementerian Pendidikan Malaysia.

Kesimpulannya, terdapat pelbagai jenis situasi terhadap kurikulum pendidikan awal kanak-kanak. Guru memahami kurikulum, tetapi permasalahan yang timbul ialah tidak dapat melaksanakannya kerana pentadbir dan guru-guru lain di sekolah tidak memahami. Terdapat juga situasi bukan sahaja guru tidak faham kurikulum, seluruh warga sekolah dengan ibu bapa sekali tidak menyokong pelaksanaan kurikulum serta tiada bahan bantu pengajaran disertakan. Walau bagaimanapun, wujud juga kefahaman yang berbeza-beza tentang strategi pengajaran dan pembelajaran serta isi kandungan kurikulum. Maka satu kajian perlu dilaksanakan bagi melihat kepada pelaksanaan KSPK di Malaysia yang masih jarang dibincangkan oleh mana-mana kajian. Oleh itu, kajian ini dijalankan untuk memenuhi kelompangan tersebut.

#### **2.4.1 Pemahaman Guru Mengenai Pendekatan Berpusatkan Murid**

PdP yang berpusatkan murid adalah perubahan daripada pendekatan tradisional yang berpusatkan guru. Ginsburg(2010) melaporkan kajian kes di lima buah negara di bawah *United States Agency for International Development* (USAID), di mana terdapat gabungan pengkaji antarabangsa iaitu Kemboja, Mesir, Jordan, Kyrgyzstan dan Malawi. Tujuan kajian mereka adalah untuk meneroka inisiatif negara-negara ini dalam usaha untuk mempromosi aktiviti pembelajaran pemusatan murid dan bagaimana guru melaksanakannya serta cabaran yang dihadapi mereka. Data dikumpul melalui temu bual secara individu, kumpulan dan melalui pemerhatian di bilik darjah. Peserta kajian terdiri daripada guru-guru dan komuniti yang berkaitan dengan pendidikan awal kanak-kanak. Analisis data diuruskan oleh satu badan khas yang dibentuk dalam projek ini.

Dapatan yang pertama iaitu usaha untuk memastikan guru-guru melaksanakan pembelajaran pemusatan murid menghadapi banyak cabaran. Kedua, guru-guru masih

dipengaruhi pengalaman pembelajaran mereka semasa di sekolah menengah iaitu secara formal. Maka ini menjadi halangan kepada guru-guru dalam kajian ini untuk menyediakan pembelajaran pemusatan pelajar dengan sempurna. Ini juga memberi kesan kepada usaha untuk mengubah tingkah laku guru. Ketiga, strategi mempromosi pendekatan ini di antara negara-negara berbeza menyebabkan pemahaman dan pelaksanaan oleh guru juga berbeza.

Selari dengan dapatan kajian Alvestad dan rakan-rakan(2009) serta dapatan kajian Ginsburg(2010),Brink(2016) menunjukkan guru yang telah mengikuti latihan melalui projek amali mempunyai kefahaman yang lebih baik berbanding dengan guru yang tidak mempunyai latihan dengan amali. Ini menunjukkan bahawa pendekatan yang memerlukan guru membuat (*hands-on*) lebih membantu pemahaman guru dalam melaksanakan aktiviti yang berpusatkan pelajar. Usaha yang sangat menarik melepasi sempadan negara seperti dalam laporan kajian oleh Ginsburg(2010) tersebut menunjukkan kepentingan pembelajaran pemusatan kepada murid dalam pendidikan awal kanak-kanak bersifat universal. Oleh itu, dalam kajian ini, pengkaji akan meneroka pemahaman guru tentang pembelajaran pemusatan kepada murid, mendengar permasalahan guru dan melaksanakan bimbingan secara individu di lokasi sebenar tempat guru itu bertugas. Berbeza dengan Ginsburg(2010), kajian ini akan dilaksanakan hanya dalam kelompok tempatan sahaja.

Sementara itu, kajian berkaitan PdP pemusatan kepada murid telah lama dilaksanakan antara nya, Kwon(2002) dalam kajiannya secara naratif menghuraikan perkembangan pendidikan awal kanak-kanak di England, prinsip dan teori pendidikan awal seperti konsep pembelajaran pemusatan kepada murid, kepentingan main dan peranan guru

dalam pelaksanaan pengajaran. Menurut Kwon(2002), penekanan pengajaran masih bertumpu kepada literasi dan numerasi menyebabkan guru-guru melaksanakan pengajaran secara formal. Kwon menyatakan bahawa komuniti dan pentadbir sekolah masih kurang faham mengenai pembelajaran berpusatkan murid. Ini dibuktikan dengan pendapat mereka yang berbeza mengenai pemusatan murid. Di samping itu, pendekatan barat ini dilihat bertentangan dengan amalan budaya lama iaitu pemusatan kepada guru.

Kajian Kwon(2002) adalah gambaran menyeluruh tentang senario perubahan pendidikan awal kanak-kanak di England pada ketika itu tanpa kajian terperinci tentang pemahaman pembelajaran pemusatan kepada murid dari perspektif guru itu sendiri. Maka kajian yang dilaksanakan ini walaupun diketengahkan senario perkembangan pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia dari aspek sejarah dan kurikulumnya, namun ia juga berfokus kepada turun ke lapangan untuk mendekati guru-guru bagi meneroka kefahaman guru tentang pembelajaran berpusatkan murid dan menyediakan khidmat bimbingan bagi membantu meningkatkan kefahaman mereka.

Manakala kajian oleh Myagmar(2010) pula bertujuan untuk mengenal pasti persepsi guru-guru prasekolah daripada pelbagai jenis tadika di Mongolia tentang pendekatan pemusatan kepada murid yang telah diperkenalkan lebih sepuluh tahun. Kajian Myagmar(2010) ini melibatkan 262 informan dengan soal selidik diedarkan kepada pengurus sekolah melalui emel. Data dianalisis melalui ujian korelasi. Soal selidik yang digunakan mengandungi 20 soalan dirangka secara separa struktur. Soalan-soalan ini terlebih dahulu disemak dan diubah suai oleh pelajar sekolah awal kanak-

kanak dalam ujian rintis (*pilot study*). Dapatan Myagmar(2010) menunjukkan wujud perbezaan pandangan antara guru-guru tadika bandar dengan luar bandar di Mongolia, di mana guru tadika luar bandar dipengaruhi budaya tempatan yang menekankan nilai-nilai tradisi, sedangkan guru-guru tadika di bandar menekankan pembinaan pengetahuan. Beliau juga menegaskan guru-guru tidak mendapat penjelasan yang cukup untuk mengubah kepercayaan mereka terhadap pendekatan berpusatkan murid. Namun kajian yang dilaksanakan oleh pengkaji tidak membandingkan antara tadika bandar dan luar bandar, tetapi melaksanakan kajian ke atas guru-guru prasekolah Kementerian Pendidikan Malaysia, yang semuanya di kawasan luar bandar.

Kajian mengenai pemusatan murid juga dilaksanakan oleh Sharipah Nur Puteh dan Aliza Ali (2012) di Malaysia bagi meninjau persepsi dan pemahaman 60 orang guru yang dipilih secara rawak daripada pelbagai agensi tadika di sekitar Selangor yang berbeza tentang pembelajaran pemusatan kepada murid melalui pendekatan main. Tumpuan kajian dalam tunjang atau subjek bahasa. Kajian Sharipah Nur Puteh dan Aliza Ali(2012) menggunakan kaedah kuantitatif melalui soal selidik yang mengandungi 40 soalan. Dapatan kajian mereka menunjukkan terdapat perbezaan persepsi dan pemahaman guru terhadap pembelajaran berpusatkan murid melalui pendekatan bermain sehingga menyebabkan munculnya amalan PdP yang berbeza dalam pengajaran bahasa.

Abdul Halim Masnan dan Noor Mashitah Mohd Radzi (2015) telah menjalankan kajian kualitatif menggunakan kaedah temu bual untuk mendapatkan maklumat yang dikehendaki berkaitan amalan PdP guru baharu. Kajian mereka dilaksanakan

melibatkan Tunjang Komunikasi dan Tunjang Sains Teknologi KSPK menunjukkan bahawa amalan yang cemerlang dipamerkan melalui penguasaan bidang subjek, pengurusan aktiviti dengan bahan bantu mengajar yang menarik serta penulisan rancangan yang ringkas. Abdul Halim Masnan dan Noor Mashitah Mohd Radzi (2015) mendapati guru-guru yang menjadi peserta kajian mereka merujuk dokumen KSPK sebagai garis panduan, bijak merancang persediaan, tetapi terdapat juga guru-guru yang masih belum menguasai semua bidang subjek, semua pendekatan serta belum mahir melaksanakan pendekatan berpusatkan murid sepenuhnya. Kajian Sharipah Nor Puteh dan Aliza Ali (2012) yang melihat hanya Tunjang Bahasa dan kajian Abdul Halim Masnan dan Noor Mashitah Mohd Radzi (2015) yang hanya melihat Tunjang Komunikasi dan Tunjang Sains Teknologi KSPK menggalakkan dan menambahkan semangat kepada pengkaji untuk menyiasat situasi yang berlaku pada tahap pemahaman, pengetahuan dan amalan pelaksanaan serta cabaran yang dihadapi oleh peserta kajian dalam melaksanakan PdP bagi kesemua tunjang KSPK semakan 2017.

Sementara kajian Adam, Erin Dolan, dan Katheleen Noetzel (2015) pula melibatkan bakal-bakal guru. Namun Adam dan rakan-rakan (2015) menjalankan kajiannya dengan menggunakan kaedah memberi tugas kepada guru pelatih pendidikan awal kanak-kanak bagi mendapatkan pengalaman melalui kerja projek di kelas pendidikan awal kanak-kanak. Kaedah ini digunakan bertujuan untuk melatih bakal-bakal guru memahami pembelajaran pemusatan kepada murid melalui pendekatan projek. Maka Adam dan rakan-rakan (2015) memberi jadual tugas termasuk senarai semak untuk tiga fasa perkembangan pendekatan projek dengan tujuan melihat perkembangan calon-calon guru terhadap pelaksanaan pendekatan projek yang dilaksanakan di sekolah latihan. Selain itu guru-guru pelatih ini menyoal ibu bapa, kakitangan sekolah

dan kanak-kanak. Guru pelatih ini terlibat secara langsung dalam projek ini dan mendapat pengalaman daripadanya.

Kajian Adam dan rakan-rakan(2015) mendedahkan pengalaman kepada bakal guru disamping memperoleh dapatan daripada pemerhatian terhadap pelaksanaan pembelajaran pemusatan murid melalui pendekatan projek di bilik darjah sebenar. Terdapat guru yang faham, tetapi dalam masa yang sama terdapat kekangan kepada pelaksanaannya. Apa yang dipelajari daripada kajian Adam dan rakan-rakan(2015) ini, pengkaji juga harus menyelidik cabaran guru prasekolah berkaitan kefahaman mereka tentang aspek pendekatan projek dan pendekatan pemusatan pelajar yang lain di dalam KSPK semakan 2017 dengan mengambilkira cabaran dan keperluan yang boleh menentukan bimbingan yang diberikan.

Sementara kajian Andiema(2016) mendapati kaedah pemusatan kepada murid dalam aktiviti Sains awal dengan perkaitan bahawa kanak-kanak belajar menggunakan lima deria dan bahasa untuk menyebut bahan-bahan dan berinteraksi. Mengumpulkan data melalui soal selidik, temu bual dan pemerhatian ke atas 168 orang guru prasekolah dan 35 orang guru besar. Hasil kajian mendapati bahawa kanak-kanak menggunakan deria dalam proses aktiviti Sains. Walau bagaimana pun guru kurang menyediakan aktiviti Sains yang berasaskan pendekatan konstruktivisme dan pendekatan penerokaan untuk kurang menarik perhatian kanak-kanak.

Berbeza dengan kajian Tan dan Rao (2017) di Singapura terhadap 167 orang guru prasekolah yang melihat pemusatan kepada murid dalam interaksi belajar melalui bermain. Menggunakan soal selidik menguji korelasi antara Kepercayaan guru



dengan aktiviti pemusatan kepada murid dikaitkan dengan amalan dalam PdP. Dapatan diperolehi ialah kepercayaan pemusatan kepada murid menjadikan aktiviti interaktif manakala kepercayaan pendekatan kepada guru membawa kepada aktiviti berstruktur lebih akademik, guru menyediakan dan mengawal aktiviti. Kedua-dua kajian ini memberi fokus kepada kepercayaan guru mempunyai hubungan pendekatan pemusatan kepada murid. Berbanding dengan kajian ini, pengkaji melaksanakan kajian dengan kaedah temu bual dan pemerhatian dengan peserta kajian yang sedikit serta terlibat pdp pemusatan kepada murid dalam semua aktiviti pembelajaran, tidak berfokus kepada aktiviti belajar melalui bermain sahaja

Sementara kajian Ying Hu, Fan, dan Neitza(2017) melihat perkaitan antara pengetahuan guru tentang keberkesanan interaksi pemusatan kepada murid dengan interaksi pemusatan kepada guru. Kajian secara soal selidik dan pemerhatian ke atas 164 orang guru prasekolah di Chinaini mendapati bahawa kepercayaan guru-guru mempunyai perkaitan dengan pengalaman dan kelayakan dan memberi impak kepada amalan tingkah laku PdP. Jadi penting guru-guru diberi latihan berkaitan PdP pemusatan kepada murid.

Selain daripada itu PdP pemusatan kepada murid juga berlaku dalam pendekatan projek contohnya dalam kajian Kennedy dan Malutan (2015) Dapatan kajian daripada empat orang guru dalam perkhidmatan yang menjalani latihan praktikal di prasekolah dapat meningkatkan pemahaman mereka terhadap pendekatan projek apabila mereka mendapat penghargaan daripada pihak sekolah. Guru-guru pelatih ini terlebih dahulu melaksanakan kajian tindakan untuk mendapatkan isu-isu berkaitan pedagogi dan kurikulum dan seterusnya membina module pendekatan projek.

Berbeza dengan Beneke (2015) melaksanakan kepada guru pendidikan awal kanak-kanak istimewa, juga membuktikan guru boleh melaksanakan pendekatan projek jika mereka memahaminya. Ini menunjukkan bahawa guru pendidikan awal kanak-kanak sebenarnya boleh melaksanakan pendekatan projek sebagai satu kaedah pembelajaran pemusatan kepada murid jika mereka memahami dan diberi bimbingan. Namun, sejauh mana guru prasekolah di Malaysia memahami dan melaksanakan kaedah pemusatan pelajar ini masih boleh dipertikai dan perlu dikaji.

Manakala Wien, Guyevskey & Berdoussis (2011) pula melaksanakan kajian dengan mengemukakan literatur berkaitan teori menggunakan dokumentasi dalam pembelajaran pemusatan murid melalui pendekatan *Reggio Emilia*. Pendekatan ini diasaskan di Italy yang menggambarkan masyarakatnya yang mahukan anak-anak mereka mempunyai daya intelektual yang tinggi melalui pelbagai bentuk bahan yang dikumpulkan sebagai dokumentasi. Wien mengkaji pendekatan ini yang dilaksanakan oleh seorang guru prasekolah berasaskan *Reggio Emilia* dan seorang guru sekolah rendah yang tidak didedahkan dengan pendekatan *Reggio Emilia*. Beliau mendapati adalah sukar melaksanakannya jika guru tiada asas pemahaman disebabkan guru harus berusaha untuk disesuaikan dengan latar belakang dan budaya masyarakat tempatan.

Kesimpulannya daripada kajian dibincangkan di atas, jelas bahawa pemahaman guru tentang pendekatan berpusatkan murid berbeza-beza disebabkan kepercayaan terhadap kurikulum yang berbeza kerana kurangnya pengetahuan tentang PdP pemusatan kepada murid, dihubungkan dengan pengalaman dan kelayakan akademik. Pelaksanaan pemusatan kepada murid dalam kaedah belajar melalui

bermain, aktiviti Sains juga membuktikan guru kurang mahir apabila murid-murid tidak melibatkan diri sepenuhnya dan aktiviti masih berpaksikan kawalan guru (Ting Tan dan Rao; Ying Hu, Fan, Yong dan Nietza, 2017).

Walau bagaimana pun, terdapat juga kajian yang menunjukkan bahawa guru-guru faham pembelajaran pemusatan kepada murid (Beneke, 2015) dan melaksanakannya dengan baik, tetapi ada pula kekangan lain yang menghalang mereka untuk menjayakannya (Wien, Guyevskey Berdousis, 2011; Adam & rakan-rakan, 2015). Dari sudut lain, dapatan ini memberi ruang kepada pengkaji supaya mengkaji sama ada hal yang sama juga berlaku dalam kalangan guru prasekolah di Malaysia. Apa yang jelas kepada pengkaji ialah guru bukan saja perlu faham, tetapi mesti ada kemahiran menguruskan PdP menggunakan pendekatan yang bersesuaian.

Bagaimanapun, kajian yang diusahakan oleh pengkaji di sini berbeza dengan kajian-kajian yang dibincangkan di atas. Dalam kajian ini, pengkaji meneroka kefahaman guru yang sedang melaksanakan KSPK semakan 2017 tentang pembelajaran pemusatan kepada murid dengan menggunakan temu bual, pemerhatian, dialog, dokumen yang digunakan, aktiviti yang dirancang melibatkan murid prasekolah meliputi semua aktiviti seharian, tidak hanya tertumpu kepada satu jenis pendekatan tersebut sahaja (contoh; kaedah bermain, projek dan pendekatan *Reggio Emilia*), tetapi merangkumi semua pendekatan yang bersesuaian dan meliputi semua tunjang atau subjek yang ada dalam KSPK semakan 2017.

Strategi kajian begini dilaksanakan oleh pengkaji kerana mahu mengetahui dan memahami secara menyeluruh pelaksanaan KSPK semakan 2017 oleh guru prasekolah. Kemudian diikuti langkah membantu guru-guru ini melaksanakan KSPK

semakan 2017 sesuai dengan hasrat kerajaan. Pengkaji juga belum lagi menemui kajian sebegini dilaksanakan di Malaysia. Ini adalah kerana pendidikan awal kanak-kanak akan berkualiti jika guru bukan saja memahami pembelajaran pemusatan kepada murid tetapi juga dikaitkan dengan pemahaman guru terhadap Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) murid. Ini adalah kedua-dua prinsip ini terkandung di dalam garis panduan NAEYC (2009).

#### **2.4.2 Pemahaman Guru Mengenai Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP)**

Menurut Bredekamp & Copple (2009), pendidikan awal kanak-kanak yang berkualiti memerlukan pelaksanaan ABP seperti yang digariskan NAEYC. Lihanna (2003) berpendapat bahawa ABP mempunyai kaitan rapat dengan penilaian seperti garis panduan di dalam NAEYC (2009). Sementara itu Gestwicki (2007) menghuraikan bahawa ABP bermaksud apa-apa yang perlu diketahui tentang kanak-kanak, contohnya berkaitan dengan perkembangan, keperluan, minat, kebolehan dan bagaimana kanak-kanak belajar tentang persekitarannya. Oleh sebab itulah muncul berbagai model pendidikan awal kanak-kanak berteraskan ABP seperti *Bank Street*, *High Scope*, *Montessori* dan *Reggio Emilia* (Marion, 2010).

Kyong Kim (2011), Betawi dan Jabbar (2019) mendapati bahawa terdapat perkaitan antara kepercayaan guru terhadap amalan bersesuaian dengan perkembangan dengan pengalaman mengajar dan kelayakan akademik guru. Kajian ke atas orang guru-guru pelatih mengikut mengikut peringkat iaitu lama (senior), junior dan graduan yang mengikuti kursus pengijazahan program pendidikan awal kanak-kanak. Penemuan mendapati bahawa guru-guru pelatih lama (senior) dan graduan lebih positif

mempercayai ABP daripada junior. Mempunyai perkaitan dengan ilmu pengetahuan yang diperolehi kerana mereka lebih lama dan telah banyak mempelajari ABP berbanding dengan guru pelatih junior. Walau bagaimana mereka lebih banyak memberi makna kepada cara-cara untuk melaksanakan PdP, bukan kepada pengetahuan yang hendak disediakan kepada kanak-kanak. Menimbulkan konflik kepada mereka untuk melaksanakan ABP dalam beberapa subjek dengan aktiviti belajar melalui bermain dan tekanan kepada pencapaian akademik.

Berbeza pula dengan kajian Alghamdi dan Ernest(2019), penemuan kajian dari aspek perspektif guru mendapati bahawa ABP merangkumi budaya yang konservatif dan agama berbeza. ABP boleh dilaksanakan berdasarkan empat kriteria iaitu perkembangan kanak-kanak, sosial, pendekatan pedagogi dan pemusatan kepada murid. Melaksanakan kajian dengan menggunakan soalan selidik dan temu bual kepada 37 orang guru pendidikan awal kanak-kanak dengan pelbagai umur, kelayakan akademik, pengalaman mengajar dan pengalaman mengajar khusus bidang pendidikan awal kanak-kanak. Namun Alghamdi dan Ernest(2019) lebih positif pelaksanaan ABP dalam aktiviti bermain kanak-kanak. Menepati seperti garis panduan di dalam NAEYC. Oleh itu, bagi kajian yang dilaksanakan ini, membuka peluang dan ruang kepada pengkaji meneroka pemahaman guru-guru tentang konsep dan teori di dalam ABP yang berkait rapat dengan KSPK 2017.

Guru juga perlu ada kemahiran menguruskan aktiviti yang disesuaikan dengan perkembangan kanak-kanak. Dibuktikan dalam kajian Gauvreau, Lohman dan Hovey(2019). Selari dengan garis panduan NAEYC (2009) juga, guru menyediakan pelbagai aktiviti pembelajaran yang melibat murid sepenuhnya memilih untuk

melakukan sendiri seperti memilih biji benih , menyemai, melawat dan menyiram pokok untuk aktiviti Sains, sementara untuk matematik, membenarkan kanak-kanak mengira dan menyusun blok menjadi bangunan. Tetapi jika guru tidak mahir adalah sukar bagi guru untuk meneruskan pengajaran dalam bidang kemahiran berkaitan mengikut standard kurikulum. Bertepatan dengan kajian Abdul Halim Masnan dan rakan-rakan (2015) bagi Tunjang Komunikasi dan Tunjang Sains Teknologi, guru-guru boleh merancang, tetapi kurang mahir melaksanakan aktiviti mengikut ABP.

Sementara kajian Aquino, Mamat dan Che Mustafa (2017) mendapati guru-guru prasekolah dalam kajian mereka di Malaysia dan Filipina melaksanakan ABP dengan menggunakan pendekatan projek dan bertema yang berasaskan pusingan kepada murid. Walau bagaimanapun mereka menghadapi kesukaran dalam menguruskan aktiviti main untuk merealisasikan ABP. Guru-guru dalam kajian di Filipina pula menghadapi kesukaran dalam menguruskan aktiviti yang banyak seperti dalam kurikulum dalam tempoh tiga jam. Kesempatan dan peluang untuk membimbing semua murid terhad.

Maka dalam kajian ini, pengkaji ingin meneroka pemahaman guru tentang ABP dalam semua tunjang atau subjek di dalam KSPK semakan 2017, tidak tertumpu kepada pilihan tunjang tertentu sahaja kerana guru sepatutnya menguasai semua bidang subjek untuk pelaksanaan pendekatan kesepaduan yang lebih baik. Malah pengkaji melaksanakan kajian secara terperinci melalui pemerhatian dan temu bual serta mengumpul pelbagai bahan bercetak dan elektronik untuk dijadikan bahan bukti terhadap pemahaman peserta kajian ini.

Perbincangan ini akhirnya mendapati bahawa tidak semua guru memahami ABP, justeru menyebabkan ketidakselarasan dalam amalannya. NAEYC (2009) mengakui bahawa ABP boleh membantu pendidikan kanak-kanak. Namun, jika tidak kena caranya boleh merosakkan kehidupan kanak-kanak dalam jangka masa panjang. Contohnya, kanak-kanak yang dinilai tanpa mengambil kira perkembangan dan bimbingan maupun intervensi akan merasai bahawa pembelajaran adalah sesuatu yang sangat sukar dan jika perkara ini berlarutan maka kecenderungan kanak-kanak itu apabila meningkat remaja untuk tidak berminat ke sekolah akan ketara.

Perbincangan ABP dikaitkan dengan teori perkembangan mental, teori kematangan, teori konstruktivis, teori psikososial, teori tingkah laku, teori sosiobudaya, teori humanism dan teori pembelajaran sosial. Penemuan kajian Korir dan Beer (2012) merumuskan hujah guru adalah menggambarkan kepercayaan, pengetahuan dan pemahaman guru-guru terhadap ABP. Dibantu oleh gambar dan rakaman PdP, memberi gambaran guru tidak faham ABP dengan melaksanakan PdP berfokus kepada akademik.

Seterusnya kajian Sharkins, Newton dan Ernist (2017). Teori Piaget dan Vygotsky digabungkan dalam melaksanakan PdP abad 21. Murid-murid diberi peluang mendapatkan pengetahuan sendiri dengan cara melibatkan diri sepenuhnya di dalam akitivi yang dipilih. Guru bersifat membimbing pada situasi untuk menggalakkan pemikiran aras tinggi kanak-kanak. Guru menguasai ABP apabila aktiviti dijana oleh murid secara berinteraksi dan mengembangkan pemikiran kognitif. Guru-guru juga perlu mengetahui pelbagai emosi kanak-kanak kerana ini boleh membantu pelaksanaan ABP (Hwa Park, 2016).

Manakala Marwa Abdefattah (2015) juga berpendapat yang sama apabila penemuan kajian beliau mendapati bahawa tidak semua guru memahaminya ABP. Ini ditemui dalam kajian beliau terhadap dua buah tadika yang melaksanakan ABP melalui pendekatan Projek Reggio berdasarkan teori Vygotsky, Montessori dan Dewey. Disokong dalam penemuan Turnsek (2016) di mana guru-guru perlu mempunyai pengetahuan tentang teori untuk melaksanakan ABP berdasarkan NAEYC (2009).

Memandangkan kajian berkaitan ABP dan teori-teori berkaitan dengannya dalam KSPK semakan 2017 masih belum ditemui, maka ini mendorong pengkaji menyelinap ke lapangan untuk memerhati situasi sebenar guru-guru sebagai pelaksana bagi mendapatkan jawapan kepada tahap pemahaman mereka. Maka satu kajian terhadap ini dalam konteks pemahaman dan pelaksanaan KSPK 2017 perlu dilaksanakan.

Dapatan kajian Marwa Abdefattah (2015) Turnsek (2016) dan telah lama dibuktikan juga oleh Bredekamp (1987) iaitu pengetahuan dan kefahaman terhadap aspek perkembangan kanak-kanak adalah penting dan guru masih kurang memahami bidang ini. Justeru, memerlukan satu usaha tambahan terutamanya apabila dapatan menunjukkan bahawa guru yang mempunyai kepercayaan yang tinggi terhadap ABP cenderung mengaplikasikannya dalam PdP dalam bilik darjah.

Berbeza dengan Kim(2011), dapatan kajiannya menjelaskan bahawa guru-guru dalam perkhidmatan yang lama mengikuti program latihan menunjukkan kepercayaan dan pemahaman yang lebih tinggi tentang ABP berbanding dengan guru-guru yang baru saja mengikuti program latihan, namun kepercayaan dan pemahaman sahaja tidak mencukupi. Guru-guru memerlukan bimbingan untuk mendapat pengetahuan bukan



saja dalam ABP, tetapi juga kandungan pembelajaran. Ini adalah kerana pengetahuan ini mengelakkan mereka menghadapi konflik semasa pelaksanaannya.

Kajian Kim melibatkan 65 orang guru-guru praperkhidmatan di universiti di Amerika Syarikat. Guru-guru ini terdiri daripada kohort junior, senior dan graduan yang mengambil kursus yang sama berkaitan pendidikan awal kanak-kanak. Soalan dibina berbentuk skala dengan merujuk kepada garis panduan ABP seperti yang terdapat di dalam NAEYC. Di samping soal selidik, temu bual juga dilaksanakan di mana temubual tersebut dirakam dan dibuat transkripsi. Protokol temu bual juga disediakan. Data statistik mudah yang berbentuk deskriptif digunakan (contoh, purata) untuk menganalisis soalan kaji selidik.

Kajian Kim(2011) ini mendapati terdapat dua jenis pemahaman guru dalam dua kumpulan guru yang berbeza iaitu guru berpengalaman dan guru baru yang perlu diberi pengukuhan melalui bimbingan meliputi pengetahuan tentang ABP dan pembelajaran kanak-kanak. Walau bagaimanapun, dalam kajian Kim(2011) ini tidak dijelaskan perbezaan antara guru yang masih dalam perkhidmatan yang juga memerlukan bimbingan serta kurang jelas bentuk bimbingan yang diperlukan oleh guru yang mempunyai latar belakang pengalam yang berbeza. Maka sehubungan dengan ini, kajian Kim(2011) memberi gambaran ruang yang menyebabkan kajian ini perlu berfokuskan kepada bimbingan yang diberikan kepada guru yang mempunyai latar belakang pengalaman yang berbeza dan masih dalam perkhidmatan untuk membantu guru memahami dan melaksanakan ABP dengan standard penyesuaian kepada pembelajaran semakan KSPK 2017.

Walaupun bagaimanapun, rumusan daripada kajian-kajian yang dibincangkan tidak menjurus sehingga ke peringkat perancangan dan penyediaan aktiviti. Maka bagi kajian ini, pengkaji memilih untuk melaksanakan kajian ini menggunakan kaedah kualitatif supaya lebih memahami pemahaman guru melalui perspektif guru itu sendiri melalui temubual dan pemerhatian terhadap perihal ABP disamping membimbing guru sehingga ke peringkat pemahaman guru semasa penyediaan perancangan aktiviti yang disesuaikan dengan standard kandungan dan standard pembelajaran dalam KSPK semakan 2017 ini. Penelitian mendalam terhadap ABP akan memberi impak kepada pemahaman guru terhadap penilaian kanak-kanak.

#### **2.4.3 Pemahaman Guru Mengenai Penilaian Kanak-kanak**

NAEYC turut menggariskan indikator pelaksanaan kurikulum yang melibatkan penilaian kanak-kanak. Guru-guru mestilah mempunyai pengetahuan yang luas berkaitan dengan aspek penilaian kanak-kanak (Demircan & Olgen, 2011). Penilaian kanak-kanak meletakkan asas yang kukuh untuk ke peringkat pendidikan selanjutnya. Penilaian dilaksanakan bertujuan untuk mendapat maklumat tentang kanak-kanak bagi perancangan program pendidikan yang bersesuaian.

Menurut Bredekamp & Copple (seperti dipetik dalam Essa, 2011), penilaian kanak-kanak penting kepada guru-guru untuk merancang, melaksana dan menilai keberkesanan PdP berasaskan ABP. Guru tidak akan dapat membantu kanak-kanak sehingga diketahui tahap keupayaannya. Tanggungjawab penilaian ini juga disebut sebagai penting dalam Akta *No Child Left Behind* di Amerika Syarikat (NCLB, 2001).

Demircan dan Olgan (2011) menyemak strategi penilaian kanak-kanak menerusi empat model kurikulum prasekolah iaitu High Scope, Montessori, Waldorf dan pendekatan

projek. Penyemakan ini dilakukan di Turki. Aspek yang ditekankan adalah penilaian kanak-kanak, program dan penilaian sendiri guru menggunakan kaedah pemerhatian, rekod anekdot, senarai semak, ujian standard, portfolio dan laporan perkembangan mental.

Penilaian sendiri merujuk kepada objektif aktiviti yang tercapai yang diikuti dengan kemajuan kanak-kanak. Model Montessori, Waldorf dan Pendekatan Projek melaksanakan penilaian dalam situasi sebenar, namun tidak menyelaraskan penilaian ke atas kanak-kanak, guru atau program; manakala model *High Scope* tertumpu pada penilaian secara tidak formal tetapi memperlihatkan keselarasan penilaian antara kanak-kanak, guru dan program. Bagi Demircan dan Olgen(2011), keadaan ini berlaku disebabkan terdapat perbezaan pandangan dan kefahaman terhadap pendidikan dan penilaian pada setiap pendekatan tersebut. Kajian Demircan dan Olgen(2011) membuktikan bahawa dalam aspek penilaian, kanak-kanak masih memerlukan kajian terperinci mengenai keupayaan, pengetahuan, kemahiran dan pemahaman guru mengenainya. Oleh itu, pengkaji dalam kajian ini turut memberi fokus utama kepada pemahaman tentang penilaian kanak-kanak dalam melaksanakan KSPK. Perbezaan dalam pemahaman akan menyebabkan tersalah pelaksanaan yang menyebabkan hasrat kerajaan untuk melahirkan kemenjadian murid tidak tercapai.

Tierney(2006) mendapati kepercayaan dan pemahaman adalah elemen utama penilaian kanak-kanak, tetapi perubahan daripada penilaian sumatif menggunakan cara konvensional tidak berlaku dengan baik. Oleh sebab itu, kajian Tierney(2006) bertujuan mendapatkan maklumat bagaimana amalan penilaian dipengaruhi oleh kepercayaan guru, perkembangan profesionalism, cara penilaian dilaksanakan, polisi

dan penilaian skala besar. Beliau mengkaji penilaian di sekolah rendah dan menengah yang memberi pengaruh kepada amalan penilaian yang konstruktif. Tierney berpegang kepada pragmatism kritikal, memberi fokus kepada amalan dan interaksi. Dapatan Tierney(2006), guru merupakan individu yang mempunyai hak autonomi tetapi perlu dibantu untuk melaksanakan penilaian tersebut. Kerjasama perlu wujud antara pembina polisi dan orang-orang yang berkaitan. Maklumat yang diperolehi guru harus dikongsi dengan orang-orang yang berkaitan dan bertanggungjawab kerana ia boleh membantu pembelajaran kanak-kanak. Maka menurut Tierney(2006) lagi, selain kerjasama, program latihan perlu disediakan lagi kepada guru-guru ini. Kajian Tierney membuka laluan kepada pengkaji untuk meninjau kefahaman guru prasekolah tentang penilaian dalam pelaksanaan KSPK.

Sementara itu menurut Harris(2011), penilaian haruslah dibuat dalam situasi sebenar PdP. Pemerhatian dilakukan terhadap tindak balas murid-murid. Perasaan ingin tahu perlu mendasari pemerhatian ini. Dalam pada itu, Mariani Md Nor(2001) menegaskan bahawa penilaian autentik perlu dilaksanakan untuk mengukur keupayaan kanak-kanak dalam pelbagai aspek agar guru berupaya membuat sesuatu keputusan mengenai amalan PdP. Kajian yang sama oleh Lihanna Borhan (2003) menunjukkan penilaian autentik dapat dilaksanakan jika guru memahami cara menguruskan portfolio yang mengandungi bahan yang dipilih bagi menggambarkan penilaian positif bukan aspek negatif dan kekurangan murid (Lihanna Borhan, 2003). Lihanna menyatakan bahawa penilaian yang dilaksanakan di TADIKA memerlukan kepada pemahaman guru jelas terhadap tujuan penilaian supaya penilaian dapat dilaksanakan sewajarnya.

Kajian Zaharah Osman (2008) agak berbeza, di mana Zaharah Osman melaksanakan kajian terhadap guru-guru di prasekolah KPM, KEMAS dan PERPADUAN. Seramai 100 orang guru terlibat. Zaharah Osman (2008) cuba menyingkap kepercayaan guru-guru tersebut terhadap penilaian kanak-kanak dan mendapati bahawa guru-guru tersebut mempunyai kepercayaan yang tinggi terhadap tujuan, teknikal dan bahan penilaian. Malah guru-guru mengharapkan kepada keperluan latihan untuk membimbing mereka lagi bagi mendapatkan lebih pemahaman tentang penilaian kanak-kanak.

Rumusannya, walaupun telah ada penilaian kanak-kanak dalam KSPK, masih banyak lagi ruang yang perlu disingkap untuk mendapatkan kepastian tentang pemahaman guru dalam aspek penilaian kerana seperti pendapat Lihanna Borhan (2003) guru perlu faham tentang tujuan penilaian, barulah mereka dalam melaksanakannya dengan autentik. Oleh itu kajian ini meninjau pula pemahaman guru terhadap penilaian kanak-kanak dalam pelaksanaan KSPK, seterusnya melaksanakan bimbingan yang tidak dilaksanakan dalam kajian oleh Mariani Md Nor (2001, Lihanna Borhan(2003), Tierney (2006), Zaharah Osman(2008), Demircan dan Olgan(2011).

#### **2.4.4 Pemahaman dan Pelaksanaan**

Bahagian ini membincangkan kaitan pemahaman dan pelaksanaan. Terdapat hubungan antara pemahaman dengan pelaksanaan yang dibuktikan dalam kajian oleh Awang Salleh Awang Wahap dan Zamri Mahamod(2006) bagi tahap penguasaan teori Vygotsky dan amalannya dalam PdP Bahasa Malaysia menggunakan kaedah kualitatif. Dapatan Awang Salleh Awang Wahap dan Zamri Mahamod menunjukkan wujudnya pelbagai tahap pemahaman dan pelaksanaan; ada guru faham dan laksanakan, ada guru faham tetapi tidak laksanakan, ada guru tidak faham dan tidak

laksanakan serta terdapat guru aksanakan tetapi tidak menyedari bahawa amalan PdP tersebut adalah berdasarkan teori Vygosky.

Sementara itu, dapatan kajian Siti Iwana Sharipah Abu Samah, Rohaty Mohd Majzub dan Zamri Mahamod(2014) mengenai pelaksanaan pengajaran penulisan, menunjukkan guru tidak mempunyai kemahiran dalam pengajaran penulisan sehingga menyebabkan pelaksanaan pengajaran lebih kepada aktiviti menyalin, latih tubi dan soal jawab. Kajian Siti Iwana Sharipah Abu Samah dan rakan-rakan(2014) menggunakan kaedah kualitatif dan kuantitatif dengan data-data yang diperolehi melalui proses triangulasi untuk mendapat ketetapan data.

Menurut Norshafinaz Abdul Sani dan Faridah Yunus(2018), pengajaran bermula daripada pemahaman guru tentang apa yang perlu diajar dan kaedah pengajaran dilaksanakan. Aspek pemahaman dan amalan pelaksanaan adalah saling melengkapi untuk pelaksanaan PdP yang cemerlang. Kajian mereka mendapati amalan guru dalam perancangan, pelaksanaan dan penaksiran dalam PdP prannumerasi di tadika adalah tinggi serta meliputi semua subjek kajian tanpa mengira pengalaman mengajar dan tahap pendidikan guru. Kajian Norshafinaz Abdul Sani dan Faridah Yunus (2018) dalam konteks matematik atau prannumerasi selari dengan dapatan kajian DeJarnette(2018) tentang pelaksanaan STEM (Sains, Teknologi, Matematik dan Kejuruteraan) yang menemui bahawa pemahaman guru terhadap aspek ini dengan mendalam membolehkan mereka merancang dan melaksanakan aktiviti dengan yakin dan murid terlibat sepenuhnya dalam aktiviti yang menyeronokkan. Malah dapatan beliau lagi, guru-guru tersebut sangat berminat dan seronok untuk terus mendalami lagi ilmu dalam bidang STEM.

Perbincangan ini turut merujuk kajian lampau dalam PdP meliputi prasekolah, sekolah rendah dan menengah di Malaysia termasuk juga di luar negara. Contohnya, dapatan kajian Yu Wei-Chu (2014) di Taiwan bagi subjek Bahasa Inggeris menunjukkan tiada perbezaan kepercayaan guru sebelum dan selepas PdP Bahasa Inggeris dalam aspek pengajaran, interaksi guru murid, perancangan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Inggeris. Namun, guru yang kurang memahami keempat-empat aspek ini boleh menyebabkan pelaksanaan PdP kurang jelas.

Dapatan kajian Sotco& Marcus(2015) di Tanzania, menguji kecekapan guru dalam penyediaan RPH dengan memberi fokus kepada kefahaman kurikulum dengan pelaksanaan PdP. Kajian mereka mendapati 86% guru-guru tidak mempunyai kefahaman yang mendalam berkaitan penyediaan RPH. Objektif tidak dapat dicapai kerana aktiviti yang disediakan tidak melibatkan pelajar dan penilaian dilaksanakan secara sumatif.

Kajian Syed Kamaruzaman Syed Ali (2017) mendapati pengalaman mengajar tidak mempunyai hubungan dengan tahap perancangan pengajaran untuk Pendidikan Jasmani. Dibuktikan dengan analisa daripada soal selidik mendapati, walaupun guru mempunyai pengalaman mengajar yang lama, tetapi tahap perancangan pengajaran adalah tidak memuaskan. Kajian ini membuktikan bahawa pemahaman kepentingan perancangan adalah penting untuk pelaksanaan PdP yang lebih bermakna.

Pemahaman guru terhadap tujuan dan kandungan kurikulum juga ikut memberi kesan kepada peningkatan pencapaian murid. Perkara ini dibuktikan oleh Anne, Jamie dan Mia(2009) terhadap 20 orang guru yang berumur 30 tahun ke atas dengan pengalaman

lebih daripada empat tahun. Mereka menggunakan soal selidik yang dibina oleh Anne dan rakan-rakan (2009). Dalam kajian tersebut mendapati guru-guru yang kurang pengetahuan dalam aspek lisan dan penulisan kanak-kanak, kurang membantu dalam kemahiran asas ini.

Oleh itu, guru-guru mesti memahami tujuan kurikulum supaya dapat membantu kanak-kanak memperolehi pengalaman berguna sebagai panduan hidup dalam persekitaran budaya dan masyarakat. Laporan UNESCO 2008 (seperti dipetik dalam Christy Omotuyole & Afoma, 2014) menyebut bahawa pendidikan awal kanak-kanak berupaya menyumbang kepada kelestarian masyarakat. Sekolah mengajar nilai-nilai murni dalam masyarakat dan kanak-kanak adalah sebahagian daripadanya. Jika guru tidak faham tujuan kurikulum, maka mereka tidak akan dapat melaksanakan kurikulum dengan jayanya (Sofua & Tsafos, 2010; Erden, 2010), maka nilai-nilai murni masyarakat mungkin tidak berupaya diwarisi oleh generasi kemudian.

Selanjutnya Rushton dan Larkin (2001) dalam kajian mereka menyatakan bahawa guru-guru yang terlibat dalam pendidikan awal kanak-kanak mesti menyediakan persekitaran yang merangsang pemikiran kanak-kanak. Ini adalah kerana ABP mempunyai kaitan dengan pemikiran kanak-kanak. Rushton dan Larkin (2001) merumuskan bahawa terdapat 12 prinsip ABP yang dikaitkan dengan perkembangan otak kanak-kanak. Semuanya menjuruskan kepada perlunya guru-guru menguruskan persekitaran yang kondusif bagi membantu ABP.

Dapatan kajian berbentuk huraian perbincangan ini juga menjelaskan bahawa setiap perkembangan kanak-kanak dalam jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial (JERIS) adalah saling berkaitan. Jadi guru perlu memahami tahap perkembangan setiap murid



mereka supaya dapat menyediakan persekitaran yang bersesuaian. Rushton dan Larkin(2001) membahaskan kajian-kajian mengenai guru-guru pelaksana kurikulum awal kanak-kanak dan perbincangan ilmiah berkaitan kepentingan pemahaman guru terhadap perkembangan kanak-kanak bagi membantu dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Nilay dan Derya(2014) pula mendapati bahawa guru-guru dianggap sebagai juruteknik yang hanya melaksana kurikulum yang digubal oleh pakar di peringkat atas. Guru-guru dilihat sebagai tidak mempunyai kepakaran mengubahsuai kurikulum mengikut latar belakang tempatan mereka. Ini menyebabkan guru-guru tidak dapat melaksanakan kurikulum sepenuhnya.

Perbincangan yang meliputi pemahaman terhadap kurikulum, pemsatan kepada murid, ABP dan penilaian kanak-kanak menunjukkan guru perlu memahami kurikulum secara menyeluruh supaya dapat dilaksanakan dalam pengajaran mereka dengan berkesan. Berdasarkan dapatan kajian-kajian lepas terdapat ruang kelompongan yang perlu diisi oleh pengkaji untuk melaksanakan kajian ini terutama bagi melihat secara keseluruhan aspek-aspek di atas, kemudian melaksanakan bimbingan kepada guru-guru prasekolah. Guru perlu memahami kurikulum secara menyeluruh supaya dapat dilaksanakan dalam pengajaran mereka dengan berkesan. Pendidikan awal yang berkualiti memerlukan kurikulum dilaksanakan dengan penuh semangat, komitmen dan sentiasa membuat penilaian sendiri (Bruce,2010). Tetapi mempunyai kemahiran, pengetahuan dan pemahaman sahaja tidak mencukupi, malah perlu kepada amalan dalam pelaksanaan kurikulum (Shulman,1987). Maka oleh itu, pengkaji berfikir bahawa adalah penting untuk menyiasat kefahaman guru-guru berkaitan dengan ABP dalam pelaksanaan KSPK. Kajian ini yang akan menjelaskan lagi terperinci kefahaman guru tentang ABP yang dikaitkan dengan pengurusan

persekitaran yang kondusif dan perkembangan pemikiran yang mampu meningkatkan potensi kanak-kanak ke tahap maksimum mereka. Oleh itu, seterusnya pengkaji akan membincangkan amalan dalam pelaksanaan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak mengikut kajian literatur.

## **2.5 Amalan dalam Pelaksanaan KSPK**

NAEYC (2005, 2009) menggariskan bahawa guru perlu mematuhi prinsip ABP untuk memilih aktiviti yang bersesuaian dengan kanak-kanak selain mengaplikasikan teori-teori kurikulum. Amalan dalam pelaksanaan PdP yang menggunakan prinsip ABP dilaksanakan di China, Korea, Jepun, Taiwan, Singapura, Thailand dan mengambil kira taksonomi Bloom yang berupaya mengesan potensi dan kecenderungan setiap murid. (Gardner 1983; Bredekamp & Copple, 1997; Wangm, Elicker, McMullen, & Mao, 2008; Mupgy, 2006; Vasinee Israsena, 2007; Myagmar, 2010; Ng, 2010, 2011, 2014; Kim, 2011), Bodrova & Leong, (2005) mendapati PdP yang berkualiti dapat membantu murid bersedia untuk ke sekolah rendah. Berdasarkan aspirasi negara Malaysia dalam pendidikan yang menggalakkan perpaduan serta pembelajaran bermakna yang boleh mempengaruhi perkembangan mental aras tinggi serta emosi, jasmani dan rohani, maka PdP yang bersandarkan teori sosio budaya Vygostky, yang juga dikenali sebagai teori konstruktivisma sosial, dilihat sebagai relevan (Fauziah Abdul Rahim, Hood & Coyle, 2009; Fauziah Abdul Rahim, 2019).

### **2.5.1 Penerapan Teori dalam Pengajaran dan Pembelajaran**

Awang Salleh Awang Wahap dan Zamri Mahamod (2006) menerusi kajian mereka tentang penerapan teori sosio-budaya Vygotsky dalam PdP bahasa di prasekolah mendapati, sebahagian besar guru opsyen atau bukan opsyen tidak mempunyai pengetahuan mengenai teori tersebut walaupun mengakui menggunakannya dalam

PdP. Kajian dilaksanakan secara tinjauan ke atas 50 orang guru prasekolah *Annex* KPM di Kuching. Soal selidik dua pilihan jawapan (ya/tidak) diberikan dan dianalisis menggunakan Khi Kuasa Dua. Guru-guru menyatakan keperluan kepada latihan dan kursus memandangkan teori ini sesuai dilaksanakan dalam PdP prasekolah kerana ia bukan hanya memberi ruang kepada pelajar mencapai perkembangan potensi dalam lingkungan ZPD melalui interaksi sosial dan bimbingan tetapi juga meningkatkan keyakinan untuk belajar.

Namun dalam kajian Awang Salleh Awang Wahap dan Zamri Mahamod(2006) yang melihat kepada persepsi guru tidak menjalankan pengamatan dan penyelidikan secara mendalam untuk mengetahui sejauhmana amalan guru mendokongi teori sosio-budaya Vygotsky terutama dalam memberi bimbingan bukan hanya daripada guru kepada murid tetapi juga daripada pengkaji kepada guru. Oleh itu perlu kepada pengkaji dalam kajian ini melaksanakan bimbingan yang berteraskan teori sosio-budaya Lev Vygotsky kepada guru-guru prasekolah. Kajian Awang dan Zamri (2006) dilaksanakan khusus untuk meninjau pengetahuan guru prasekolah tentang penggunaan teori ini dalam PdP bahasa, tetapi kajian ini melihat penggunaan teori tersebut di dalam semua tunjang KSPK semakan 2017 dalam bentuk pemerhatian dan temu bual.

Amalan teori dalam PdP penting sehingga terdapat usaha membina model kurikulum yang mengandungi teori yang khusus seperti Blake & Tamba (2008) yang membina *The B & B Model Elementary School*. Model kurikulum berteraskan gabungan gagasan Vygotsky dan Piaget ini mampu menyediakan peluang pembelajaran yang amat

bermanfaat kepada murid-murid. Oleh sebab itulah Blake dan guru-guru bersetuju bahawa peranan aspek psikologi perlu diperluaskan dalam amalan PdP.

Amalan PdP menggunakan gagasan Vygostky dilihat oleh Brooks(2009) dalam kajiannya yang difokuskan kepada bidang seni. Teori Vygotsky tidak sekadar melabel objek dan kemahiran penyelesaian masalah, tetapi kebolehan untuk memanipulasi label tersebut merentasi konteks sehingga boleh mewujudkan dimensi pemikiran abstrak atau penggalakan berfikir aras tinggi. Menurut Brooks(2009), kanak-kanak perlu didedahkan dengan pengalaman sendiri melalui aktiviti, misalnya aktiviti seni lukis. Kajian Brooks(2009) bertujuan untuk menggalakkan dialog semasa melukis yang menggerakkan pemikiran tinggi terutama dalam konsep Sains. Penyelidikan Brooks(2009) dilaksanakan dalam tempoh tiga bulan oleh guru (Brooks selaku pengkaji) dan pembantu guru ke atas 22 orang kanak-kanak prasekolah berumur lima hingga enam tahun. Projek ini dirakam, disimpan dan dibincangkan dengan kanak-kanak serta ibu bapa.

Bertepatan dengan kajian yang akan dilaksanakan, pengkaji juga berlandaskan teori sosio-budaya Vygotsky, untuk melihat penerapan teori ini di dalam semua tunjang, tidak tertumpu kepada bidang seni lukis sahaja walaupun Vygotsky berpendapat seni berperanan penting untuk kesedaran moraliti (Brooks,2009). KSPK semakan 2017 mengandungi kemahiran menaakul yang didedahkan kepada kanak-kanak. Pengkaji melihat penerapan teori ini melalui bimbingan (*scaffolding*) dan aktiviti yang mencabar minda kanak-kanak yang dirancang dan dilaksanakan oleh guru untuk mencapai *ZPD*. Beza kajian Brooks,(2009) dan kajian ini ialah Brooks,hanya menekankan kepada bahasa dalam konteks dialog untuk meningkatkan potensi kanak-

kanak namun dalam kajian ini pengkaji berperanan sebagai pembimbing kepada guru prasekolah bersesuaian dengan peranannya sebagai pegawai yang bertanggungjawab ke atas perkembangan profesionalisme guru tersebut. Bimbingan yang diberikan secara berterusan apabila perlu membantu guru-guru juga mencapai perkembangan potensi diri mereka (Fauziah Abdul Rahim,2019) untuk mempertingkatkan profesionalisme mereka dalam memahami dan melaksanakan tugas mereka serta hasrat KSPK semakan 2017 ini.

Menurut Lin(2012) dalam kajian kes keatas empat orang kanak-kanak dengan menggunakan teori Vygotsky sebagai garis panduan pengajaran, kurikulum pendidikan harus diubah menjadi kurikulum yang menggembirakan kanak-kanak dengan cara menghormati perbezaan. Ia bukan sahaja mengajar ilmu pengetahuan, tetapi membantu kanak-kanak berkelakuan baik. Hal ini bertepatan dengan aspirasi Menteri Pendidikan Malaysia Yang Berhormat Dr Mazlee Bin Abdul Malik (2019) yang menyarankan pendidikan harus berfokus kepada mewujudkan suasana kegembiraan, kasih sayang dan saling menghormati supaya dapat melahirkan suasana yang menyeronokkan untuk belajar bagi mengembang potensi pelajar (Teks Ucapan Sempena Sambutan Hari Guru ke-48 Dalam Portal Kementerian Pendidikan Malaysia).

Selain itu, Lin(2012) menyarankan untuk melakukan aktiviti pergerakan fizikal, guru perlu memastikan bahawa persekitaran harus kondusif dan memenuhi ciri-ciri keperluan kanak-kanak yang berbeza; dari segi saiz dan jumlah bahan yang disesuaikan dengan jumlah kanak-kanak. Guru perlu mengkaji sejarah budaya kanak-kanak supaya dapat membantu perkembangan bersesuaian dengan konteks mereka.

Kajian Lin(2012) menjelaskan perubahan yang cuba dilakukan dalam pengajaran kanak-kanak di China. Di Malaysia, walaupun ada inisiatif kepada perubahan, tetapi masih kurang merujuk kepada amalan dan pelaksanaan yang berasaskan pengetahuan mengenai teori. Maka, pengkaji mengambil kesempatan melaksanakan kajian ini dengan juga melihat penerapan teori di dalam PdP, dan seterusnya mengadakan bimbingan supaya guru-guru faham pelaksanaan teori di dalam PdP, yang setakat ini masih kurang diselidiki di negara ini.

Teori sosio-budaya Vygotsky diterokai juga oleh Allahyar dan Ahmad Nazari (2012) dengan mengaitkan peranan dan persepsi guru dalam pembelajaran Bahasa Inggeris. Strategi guru amat penting untuk menggalakkan interaksi pelajar dalam Bahasa Inggeris kerana semua ini memerlukan komunikasi yang berkesan. Selain teori Vygotsky, pelaksanaan teori pelbagai kecerdasan yang dilaksanakan dalam PdP. Kajian Osman Nafis Kaya dan Jazlin(2006); Guo(2015), mendapati majoriti guru dan ibu bapa bersikap positif terhadap teori ini, tetapi guru menghadapi kesukaran pelaksanaannya kerana tekanan luar yang berkaitan dengan sistem penilaian yang menekankan kepada pencapaian dalam semua subjek.

Kevser(2012) dalam dapatan kajian beliau mendapati peserta kajian beliau dapat mengesan seorang murid yang kelihatan seperti memerlukan pendidikan khas disebabkan pendedahan dan pemahaman teori yang membantu PdP guru atau peserta kajian tersebut. Ini menjelaskan bahawa pengetahuan mengenai teori sangat penting untuk membantu guru dalam usaha mereka membimbing kanak-kanak.

Rumusannya perbincangan literatur di atas menunjukan amalan PdP menggunakan teori yang tertumpu kepada penggunaan teori Vygotsky. Maka, dalam kajian ini, pengkaji tidak hanya menumpukan pemerhatian kepada penerapan teori ini, tetapi juga teori-teori lain yang dirujuk oleh guru prasekolah yang mempengaruhi pemahaman dan amalan mereka dalam PdP. Bimbingan diberikan mengikut keperluan dalam jangka masa yang panjang dan pemerhatian yang intensif. Kajian sebegini belum ditemui sama ada di luar negara atau di Malaysia dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak.

Walau bagaimanapun, kajian ini pula tidak membina model kurikulum, tetapi mengkaji pemahaman dan amalan guru prasekolah dalam melaksanakan model KSPK semakan 2017 yang telah disediakan oleh BPK, KPM yang berdasarkan teori dan falsafah seperti telah dibincangkan di awal bab ini. Oleh itu pengkaji akan meninjau secara pemerhatian untuk melihat sama ada guru-guru mengaplikasikannya dalam PdP dan juga akan menemu bual guru-guru untuk mendapatkan maklumat tentang pengetahuan dan kefahaman mereka tentang teori-teori tersebut.

### **2.5.2 Amalan PdP Kanak-kanak**

Wujudnya kepelbagaian dalam amalan PdP yang diterapkan oleh guru prasekolah membayangkan usaha-usaha untuk meningkatkan kualiti prasekolah pada abad ke-21 yang lebih mencabar terutama dari aspek ekonomi, sosial dan politik. Di Singapura, polisi pendidikan awal kanak-kanak adalah untuk pertumbuhan ekonomi (Ting, 2007, 2017; Ellis & Lounghloud, 2016; Velickovic & Stasic, 2016; Marjory & Lian, 2018). Usaha dilaksanakan bagi memastikan kanak-kanak seawal usia empat tahun wajib mendapat peluang pendidikan di institusi-institusi yang dikendalikan oleh Kementerian Pendidikan Singapura dan agensi-agensi yang berdaftar. Kurikulum

tersebut bersifat pendidikan sepanjang hayat. Dalam kurikulum ini, guru bertindak sebagai fasilitator yang merangsang pembelajaran kanak-kanak melalui pendekatan permainan bertema. Penekanan juga kepada penguasaan bahasa Inggeris dan kemahiran sosial sebagai persediaan untuk kanak-kanak memasuki sekolah rendah.

Penyusunan jadual waktu yang fleksibel juga merupakan amalan yang disarankan dalam ABP. Hegde dan Cassidy(2009) mendapati guru menggunakan kaedah permainan selama 30 minit setiap hari dalam seminggu; selebihnya mereka memanfaatkan kaedah pemusatan guru seperti penekanan kepada kegiatan menulis, membaca dan mengira. Sebagai salah satu kaedah penilaian tahap penguasaan kanak-kanak, guru-guru menggunakan lembaran kerja dan peperiksaan. Masa aktiviti berkumpulan disediakan untuk meningkatkan kemahiran sosial. Walau bagaimanapun, Hedge dan Cassidy(2009) mendapati guru-guru keliru dalam menentukan apa yang sepatutnya mereka lakukan dengan apa sebenarnya mereka sedang laksanakan.

Menurut Cinisomo,Fuligni,Dausherty,Howes & Karoly(2007), kanak-kanak mendapat pengalaman berbeza disebabkan amalan guru yang berbeza. Akan tetapi, semua pusat-pusat tersebut memberi keutamaan kepada aktiviti murid, permainan dan interaksi guru-murid. Walau bagaimanapun, penekanan terpentingnya adalah kepada kesediaan murid-murid untuk ke sekolah.

Persepsi kanak-kanak, guru dan ibu bapa perlu diambil kira dalam melaksanakan ABP. Walaupun bermanfaat untuk kanak-kanak belajar melalui interaksi dengan persekitaran dan interaksi dengan orang yang berbeza, namun ibu bapa dan komuniti kurang memahaminya. Pada Aina, penerangan perlu diberikan kepada kanak-kanak, ibu bapa dan komuniti. Guru pula perlu dilatih supaya dapat memahami dan



melaksanakan PdP dalam kelas yang berbagai kumpulan ini. Tentunya dengan keadaan kelas yang pelbagai ini menimbulkan kebimbangan lain iaitu bahan-bahan pengajaran yang terhad. Namun, selepas setahun pelaksanaannya, sekolah menunjukkan kemajuan dalam menggunakan ABP.

Kajian Southcott(2010,2013) yang menampilkan pengalamannya sebagai seorang pengamal kurikulum dan seorang pengkaji yang berusaha untuk meningkatkan penguasaan bahasa kanak-kanak melalui pendekatan lisan. Dengan merujuk kepada kajian lampau, kemahiran lisan kanak-kanak seperti membaca buku cerita, berbincang, membaca kuat, bercakap dalam permainan, pemerolehan konsep sains boleh dibangunkan melalui pendekatan lisan. Selain itu, Southcot(2010,2013) cuba mengembangkan konsep lisan kanak-kanak juga melalui pendekatan lisan. Ternyata kanak-kanak yang berada di bawah bimbingan beliau dapat bercerita dan mengungkapkan buah fikiran. Kesimpulannya, bagi Laura, perkembangan lisan tidak hanya berupa hasil tetapi boleh dijadikan suatu proses yang mengandungi banyak manfaat. Laura ialah guru prasekolah yang mempunyai kepercayaan sendiri bahawa pendekatan lisan mempunyai nilai pedagogi yang tinggi.

Kajian literatur dibincangkan tersebut di atas menggambarkan trend PdP yang berbagai dilaksanakan oleh guru pendidikan awal kanak-kanak. Mariani Md Nor(2006) pernah menyatakan di dalam kajiannya bahawa guru-guru mudah menyalah anggap sesuatu konsep yang baru contohnya ABP. Maka pengkaji meneroka di dalam kajian ini trend atau isu yang menjadi amalan di dalam PdP dalam kalangan guru-guru.

## **2.6 Cabaran Pelaksanaan Kurikulum Di Malaysia**

Dalam melaksanakan perubahan kurikulum yang seiring dengan perkembangan semasa, pastinya wujud pelbagai cabaran samada sebelum perubahan dilakukan, semasa perubahan berlaku dan selepas perubahan dilakukan. Cabaran tersebut menuntut persediaan guru untuk menghadapinya (Darling-Hammond, Linda 2010).

### **2.6.1 Pelaksanaan Pendekatan Kurikulum**

Adalah sukar mengubah pendekatan formal kepada pendekatan belajar melalui bermain (DEERWS,2009,Jay&Knaus,2018). Kajian Pramling & Johansson,2006, Ng,2010,2014) tertumpu kepada pelaksanaan pendekatan berpusatkan murid dengan kaedah permainan sebagai amalan utama. Dalam hal ini, guru mentafsirkan permainan mengikut pengalaman mereka, dengan menggunakan lembaran kerja. Aktiviti permainan hanya diberi sekiranya murid dapat menyiapkan tugas lembaran kerja tersebut kerana dalam perspektif guru, permainan hanyalah ganjaran yang diberikan setelah kanak-kanak berjaya melakukan sesuatu tugas. Kekangan dari segi tenaga untuk membantu semasa aktiviti bermain, ruang yang kecil dan masa yang terhad menimbulkan pula masalah pengurusan kawalan kelas mengakibatkan muncul masalah tingkah laku.

Bagi meninjau perspektif guru terhadap permainan dalam pembelajaran, Ng(2010,2011,2014) meluangkan masa berada dalam kelas untuk melihat situasi sebenar. Tinjauan ini dibuat setelah Ng memperoleh maklumat ekspektasi ibu bapa terhadap sesi pembelajaran konvensional ke atas anak-anak mereka. Bagi ibu bapa, pembelajaran dan permainan adalah dua elemen yang berbeza. Ng mendapati persepsi tersebut turut mempengaruhi pengajaran guru dimana guru menterjemahkan teori

pedagogi dan permainan dengan cara berbeza. Keadaan ini juga berlaku kerana guru tidak diberikan latihan dan pengetahuan tentang konsep permainan yang mencukupi. Maka, Ng mencadangkan agar pendekatan bermain dalam PdP tidak diletakkan ke atas guru sahaja tetapi mencakupi keseluruhan dunia hubungan pelajar iaitu ibu bapa dan juga pentadbir sekolah bagi memastikan amalan pedagogi yang berkesan dapat difahami dengan jelas.

Bullard, Janis dan Bullock (2002) berkongsi pengalaman, cabaran dan refleksi dengan dua orang profesor yang terlibat dalam pendidikan awal kanak-kanak sepanjang kursus selama seminggu menggunakan projek Emilia. Dari segi kaedah, Bullard dan rakan-rakan menggunakan prinsip pembelajaran orang dewasa sebagai teras kursus. Dapatan kajian beliau menunjukkan pembelajaran orang dewasa memerlukan andragogy, pengalaman, penyiasatan, perbincangan, kerjasama dan kumpulan kecil bagi meningkatkan data keintelektualan dalam konteks berwacana. Bullard dan rakan-rakan menyarankan kaedah ini diadaptasi bagi mencungkil pemikiran kritis dan kreatif di kalangan kanak-kanak.

Beneke (2015) pula berkongsi pengalaman tiga orang guru setelah setahun mengikuti kursus pendekatan projek. Melalui perkongsian ini, Beneke mendapati pendekatan projek banyak memberi manfaat kepada murid kerana mereka mudah mengikutnya. Jika murid tidak hadir pula, murid lain boleh melaksanakan tugas untuk murid tersebut. Guru-guru juga tidak mengajar secara konvensional tetapi menyediakan tugas tertentu. Dengan itu penilaian murid dapat dilaksanakan dengan berkesan. Namun, terdapat juga kesukarannya, iaitu masa yang lebih diperlukan untuk

menguruskan portfolio kerana melibatkan kemahiran, masa mengumpul, mencari bahan, menyelia rancangan lawatan dan menyediakan perancangan dengan teliti.

Rushtov & Yudina (2010) membincangkan isu pendidikan awal kanak-kanak dalam persidangan UNESCO pada 27-29 September 2010 di Moscow yang menekankan kepada pola perkembangan prasekolah dalam negara berbeza. Rushtov dan rakan menguji dua model yang dianggap memberi kesan besar ke atas pendidikan awal kanak-kanak. Model pertama menumpukan kepada sifat kanak-kanak dengan pendekatan belajar melalui permainan manakala model kedua tertumpu pada aspek pengajaran terus seperti yang terkandung dalam *The High Scope*. Penggunaan kedua-dua model merupakan titik sempang antara prasekolah dengan sekolah rendah. Pengujian ke atas model pertama mendapati kanak-kanak sangat bersemangat untuk meneroka dunia persekitaran manakala model kedua menjadi desakan untuk kanak-kanak menguasai kemahiran membaca, menulis, mengira dan menaakul sehingga menghilangkan motivasi untuk belajar. Persoalan yang muncul ialah cara menguasai kedua-dua model ini dan pendekatan yang lebih perlu diberikan kepada sistem bukannya kanak-kanak selain memerlukan perubahan kurikulum dan latihan guru.

Erden (2010) menyediakan soal selidik yang dianalisis menggunakan perisian Anova dan Manova. Sampel kajian seramai 223 orang meliputi tadika swasta dan awam. Kajian ini dilakukan di Ankara, Turki. Item cabaran dibahagikan kepada kemudahan fizikal, penilaian, perancangan aktiviti, proses pengajaran dan pembelajaran, persekitaran sosial, matlamat dan objektif serta kandungan kurikulum. Menurut Erden, terdapat perbezaan dari segi tahap cabaran bagi setiap agensi yang berbeza. Contohnya, sekolah awam kurang kemudahan fizikal daripada sekolah swasta. Jadi,

sekolah ini boleh berusaha untuk mendapatkan bantuan daripada badan sukarela di seluruh Turki seperti yang diusahakan oleh sekolah swasta.

Sementara kajian Sablonniere dan Sadykova(2009) menyatakan bahawa cabaran dalam pelaksanaan juga berlaku kepada guru-guru baru kerana kekurangan pengalaman menyebabkan mereka berasa kurang keyakinan dalam melaksanakan pendekatan bermain dalam pengajaran dan pembelajaran. Duman(2013) menyatakan bahawa pemikiran guru adalah penghalang utama yang menyukarkan pelaksanaan pendekatan berpusatkan murid.

Di Nigeria, pelaksanaan kurikulum pendidikan awal kanak-kanak telah diselaraskan di semua pusat pendidikan awal kanak-kanak di sekolah swasta dan kerajaan oleh Kementerian Pendidikan Nigeria pada tahun 2004. Walaupun begitu terdapat kekangan pelaksanaannya. Okewole, Abuovbo, dan Abosedo(2015), mendapati bahawa terdapat sekolah yang tidak mempunyai kurikulum untuk dirujuk. Namun begitu, bagi sekolah yang mempunyai kurikulum pula, guru pula tidak mempunyai kelayakan menyebabkan tahap penguasaan kurikulum dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang lemah. Malah guru-guru tidak mendapat pendedahan tentang kurikulum dan tiada penyelia untuk membimbing guru-guru bagi memastikan objektif pengajaran dan pembelajaran dapat dicapai (Akinrotimi & Olowe, 2016). Impak kepada pengurusan program pendidikan awal kanak-kanak yang baik, akan membawa kepada kemajuan dan perkembangan pada politik, ekonomi dan sosial di Nigeria (Abraham, 2012).

### **2.6.2 Senario Cabaran di Malaysia**

Pendidikan prasekolah di Malaysia, mempunyai pelbagai kaum dan budaya yang berbeza terutama bahasa. Semua kaum ini mempunyai hak untuk mendapatkan pendidikan awal termasuk kaum minoriti (Anna Crishtina Abdullah, 2009). Kajian oleh Juli Edo, Siti Nor Awang Kamal, Solhaimi Fadzil, Rosilawati Zainol dan Wan Suzita Wan Ibrahim, (2013) mendapati wujud pengasingan dalam peluang pendidikan awal kepada kaum Orang Asli terutama di Perak. Maka, satu usaha telah dilaksanakan oleh KPM dengan kerjasama Jabatan Orang Asli bagi meraikan hak asasi kanak-kanak tersebut. Namun usaha tersebut menghadapi pelbagai cabaran kerana sikap penduduk tempatan yang kurang yakin dengan guru serta, ada sentimen kesukuan yang tidak disedari pihak pentadbir. Dalam usaha memastikan semua kanak-kanak berumur empat hingga lima tahun memperoleh peluang pendidikan awal, cabaran paling besar ditempuhi ialah mengupayakan perkhidmatan guru dengan menyediakan kemudahan, elaun dan pelbagai faedah bagi memotivasikan guru-guru dalam profesion mereka (Hussin Sufean, 2014).

Kajian Nur Fauzan Kassim dan Fauziah Hanim Abdul Jalil (2016) menyentuh tentang isu dan cabaran dalam pembentukan akhlak murid prasekolah apabila ibu bapa lebih mementingkan pencapaian akademik. Hasrat ibu bapa dan prinsip KSPK kelihatan tidak selari kerana KSPK menekankan perkembangan pelajar secara menyeluruh, bukan pencapaian akademik semata-mata. Cabaran lain yang dihadapi termasuklah penyesuaian bahan bantu mengajar dengan aktiviti dan pengurusan premis yang selamat serta memastikan pembelajaran tetap berlaku sepanjang hayat.

Mohd Nazri Abdul Rahman dan Wan Noor Baizura Wan Mohamad Noor (2018) berpendapat bahawa peralatan pengajaran yang tidak dipertingkatkan seiring perkembangan pendidikan prasekolah di luar negara turut menjadi halangan kepada PdP. Kekangan yang dihadapi oleh guru prasekolah dalam pelaksanaan semakan kurikulum 2017 ialah kekurangan bahan bantu mengajar, bahan yang sedia ada dibekalkan telah rosak dan tidak berganti. Guru dan PPM perlu mengambil masa lama untuk menyediakan bahan bantuan mengajar menyebabkan beban tugas guru dan PPM semakin bertambah. Selain itu, berlaku kecelaruan tugas apabila guru tidak diberikan penjelasan yang mencukupi tentang pentaksiran murid. Perubahan sistem dan dasar juga turut menyukarkan pentadbir dan ibu bapa untuk mentafsir kurikulum prasekolah. Guru pula menerima tekanan bagi memastikan murid prasekolah menguasai kemahiran membaca, menulis dan melepasi saringan LINUS. Kajian lepas juga mendapati cabaran yang guru hadapi dalam pelaksanaan KSPK adalah dalam pelaksanaan PdP bagi subjek dan kemahiran (Lucy Gawis, 2007) muzik prasekolah, (Aliza Ali dan & Zamri Mahamod, 2015) Kemahiran Bahasa, (Sandra Rahman, Abu Bakar Nordin & Norlidah Alias, 2013) kurang kemahiran dalam ICT, (Jain Chee., Mariani Md Nor, Abdul Jalil Othman & Mohd Nazri Abdul Rahman, 2018) isi pengetahuan kandungan kurikulum dan ICT, (Mohamad Alif Abu Yazid, Suriyani Mohamed & Saemah Rahman, 2018) Sains, (Nur Nazuha Beevi Abdul Aziz & Nordin Mamat, 2018), Bahasa Inggeris, (Abdul Halim Masnan & Noor Mashitah Mohd Radzi, 2014), pengetahuan sedia ada guru baru, (Wan Rosliza Wan Rahman & Faridah Yunus, 2018) pemikiran kognitif, dan awal matematik (Norly Jamil, 2018).

### **2.6.3 Keperluan Latihan kepada Guru Prasekolah di Malaysia**

Guru kurang latihan dalam subjek teknikal dan kemahiran menyebabkan mereka tidak dapat melaksanakannya dengan berkesan (Syomwene,2013). Begitu juga dengan Ng(2010) yang menyatakan guru yang kurang pendedahan tentang konsep permainan menyebabkan mereka kabur maksud istilah tersebut. Nabie, Michael Johnson, Raheem, Kolawole,Agbemaka,John Bijou dan Sabtiwu, Rufai(2016) menyatakan penemuan kajian mereka dalam pengajaran matematik, bahawa pendedahan berkaitan kurikulum disampaikan secara tidak jelas sehingga menimbulkan kekeliruan dalam kalangan guru. Peruntukan dan bimbingan yang tidak mencukupi menyebabkan guru melaksanakannya dengan cara yang bercanggah dengan garis panduan kurikulum (Haslip & Gullo,2018).

Menurut Frede(1995),Dodge,Dulik,Kulhanek(2001),Frede dan Ackerman(2006) dan Guven(2008), guru adalah pelaksana yang berkongsi pengalaman seharian kanak-kanak di kelas. Pengalaman dan kelayakan untuk menguruskan kelas merupakan pemboleh ubah yang utama selain dibantu dengan kurikulum yang mempunyai kandungan yang lengkap. Maka bagi mencapai maksud ini, profesionalisme guru dirancang dan dibuat secara berterusan dengan kepercayaan bahawa latihan dan pendidikan guru perlu dipertingkatkan (Bustam Kamari, 2013).

Erden(2010) mencadangkan supaya dilaksanakan kajian terperinci dan khusus terhadap amalan pelaksanaan kurikulum. Kandungan sesi latihan perlu sentiasa dikemaskini untuk memenuhi keperluan guru yang semakin mendesak. Tenaga pembimbing mesti terdiri daripada pakar pendidikan awal kanak-kanak bukan sekadar pakar dalam pembentangan seminar atau bengkel kerana latihan perlu disertakan



dengan amali. Apabila guru kurang pengetahuan tentang pelaksanaan, kurang bimbingan oleh tenaga mahir, maka latihan diperlukan (Akinrotimi & Olowe, 2016).

Menurut Zhu (2010), latihan perlu diberikan mengikut tahap pengetahuan dan kemahiran setiap guru seperti latihan untuk kemahiran berfikir. Jurulatih perlu terus-menerus membantu guru secara praktikal di lokasi sebenar persis ketika melaksanakan tugas harian di sekolah. Bantuan jurulatih adalah menyediakan kajian kes, membuat refleksi, dan melakukan pemerhatian terhadap tingkah laku guru dan kanak-kanak.

Ng (2010) mencadangkan penggunaan pendekatan permainan yang disesuaikan dengan budaya setempat semasa sesi PdP. Sharipah Nur Puteh dan Aliza (2012) pula mengatakan latihan pendekatan permainan diperlukan kerana guru perlu benar-benar terlatih untuk melaksanakannya. Wong (2001) dalam kajiannya di Hong Kong menegaskan latihan semula perlu diberikan kepada guru berkaitan pendekatan ABP. Pemantapan pedagogi mestilah menjadi pusat tumpuan dalam latihan. Melaluinya, dapat menunjukkan cara melaksanakan kaedah PdP dalam situasi sebenar dengan membentuk kumpulan kecil di sekolah (Haroon, 2004). Menurut Darling-Hammond, Linda (2010), guru-guru perlu dilatih supaya tahap pengetahuan, kemahiran dan profesionalisme dapat ditingkatkan. Ini perlu bagi memastikan berlakunya transformasi dalam peranan guru.

Syomwene (2013) berpendapat guru berperanan penting dalam melaksanakan perubahan kurikulum di sekolah. Oleh itu, mereka bukan saja memerlukan latihan, malah mereka juga perlu mempunyai kemahiran mengurus. Menurut Sofoa dan Tsafos (2009), menyediakan latihan untuk guru adalah perlu, tetapi lebih baik lagi jika guru itu sendiri yang berusaha mendapatkan latihan. Hal ini kerana komitmen sendiri

akan lebih berjaya berbanding paksaan. Moyles, Adams dan Musgrove(2002), mendapati guru yang tidak memahami kurikulum tidak akan dapat melaksanakan pedagogi dengan berkesan. Manakala guru yang berkualiti akan terus belajar. Moyles dan rakan-rakan mencadangkan agar guru-guru diberi latihan supaya mereka lebih memahami maksud kurikulum dan pedagogi. Tahap latihan juga menentukan sejauh mana pengetahuan guru dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak.

Sementara itu, Hu dan Szente(2010) berusaha mendapatkan laporan mengenai keperluan latihan untuk guru-guru dan pentadbir kelas inklusif di China. Antara laporan yang diperlukan adalah pengetahuan berkaitan dengan kurikulum dan pembelajaran, panduan tingkah laku kanak-kanak dan cara membantu kanak-kanak menyelesaikan masalah dan belajar mengawal diri, pengetahuan tentang kanak-kanak khas, perancangan pendidikan individu kanak-kanak, strategi pengajaran, modifikasi kurikulum dan bekerjasama dengan keluarga. Ini menunjukkan, keperluan latihan mencakup kepada semua guru samada guru dan pentadbir kanak-kanak normal atau guru dan pentadbir kanak-kanak berkeperluan khas.

Suriati Sulaiman, Tajularipin Sulaiman dan Suziieleez Syreen Abdul Rahim (2017), juga menemui dapatan dalam kajian pelaksanaan Standard Bahasa Inggeris Sekolah Rendah. Menurut mereka, kunci kepada kejayaan pelaksanaannya ialah pada kesediaan dan penerimaan guru. Tang dan Adamson(2014) mendapati guru bandar kurang pemahaman terhadap PdP pemusatan murid dalam pelaksanaan Bahasa Inggeris sekolah menengah dan ini mencabar kerana mereka adalah sumber rujukan guru di kawasan luar bandar. Didapati kesediaan guru telah pun wujud namun latihan yang mencukupi memungkinkan mereka melaksanakannya seperti sepatutnya.

Manakala Savage dan Drake(2017)mengkaji dan mencadangkan kurikulum dengan pelbagai bidang untuk pelaksanaan PdP abad 21 supaya kurikulum itu dapat dilaksanakan dengan memberi peluang kepada penglibatan pelajar dalam aktiviti. Dapatan kajian mereka mendapati bahawa guru mempunyai kebimbangan terhadap pelaksanaan kurikulum ini. Kepercayaan guru terhadap kurikulum mempengaruhi kesediaan guru untuk melaksanakannya. Disebabkan guru kurang menguasai kurikulum, latihan diperlukan (Simon Ntumi,2016).

Setelah meninjau keperluan kepada latihan untuk guru prasekolah tersebut, maka adalah wajar dilaksanakan latihan dalam konteks membimbing untuk membantu mereka. Ini bagi memastikan pendidikan prasekolah berkualiti. Latihan yang diberikan kepada guru-guru perlu mengandungi elemen pemikiran aras tinggi, selain mempunyai pengetahuan yang mendalam terhadap isu-isu yang berkaitan. Ini adalah kerana matlamat kepimpinan negara mahu melahirkan pelajar memiliki daya pemikiran aras tinggi sesuai dengan abad ke-21. Jadi, guru perlulah terlebih dahulu menguasai kemahiran mengajar kreatif dan kritis dalam semua subjek, selain mempunyai pengetahuan yang mendalam terhadap isu-isu yang berkaitan. Pendidikan seharusnya berterusan, tidak terhenti apabila tamat pengajian di maktab atau di universiti sahaja (Omar Abdull Kareem., & Khuan,2005). Guru perlu diberi latihan melalui sesuatu pendekatan yang baru iaitu secara perseorangan untuk membantu pemahaman terhadap kurikulum dan sikap terhadap pekerjaan mengikut kekuatan dan kekurangan setiap guru(Jeon,2015).

Kesimpulannya, pelaksanaan pendidikan awal kanak-kanak menempuh pelbagai cabaran merangkumi aspek, politik dan ekonomi. Ketiga aspek tersebut merupakan bidang sejagat yang melibatkan dasar kepimpinan sesebuah negara. Sementara

halangan dari aspek kemahiran dan pengetahuan diri guru tersebut merupakan sesuatu perkara yang melibatkan individu guru yang juga dikaitkan dengan keperluan kepada latihan. Perkara ini perlu diambil perhatian oleh pentadbir sesebuah prasekolah. Perubahan dalam keseluruhan bermula di peringkat dasar akan membawa perubahan kepada pelaksanaan pendidikan awal kanak-kanak dan mengurangkan cabaran yang dihadapi oleh guru-guru prasekolah.

## **2.7 Latihan Profesionalisme Guru Prasekolah**

Guru memainkan peranan yang besar kerana mereka adalah golongan pelaksana kepada garis panduan yang disediakan. Menurut Rohani Arbaa, Hazri Jamil dan Nordin Abdul Razak (2010), guru adalah pemangkin kepada kejayaan pelajar. Guru harus bijak, bersikap baik, rajin bekerja dan sabar (Mohd Saleh Lebar, 2003). Menyedari hakikat itu, Standard Guru Malaysia (SGM) disediakan sebagai panduan untuk melahirkan guru berkualiti. Guru-guru prasekolah di Malaysia terdiri daripada guru opsyen prasekolah dan guru bukan opsyen prasekolah. Guru opsyen ini telah mendapat latihan khusus sama ada di Institut Perguruan Malaysia (IPG) pada tahap diploma selama tiga tahun dan ijazah sarjana muda lima tahun. Terdapat juga guru-guru bukan opsyen ini dilatih di universiti selama setahun sebagai guru pendidikan awal kanak-kanak. Tahap profesionalisme guru meningkat dengan adanya program lanjutan dengan diploma prasekolah melanjutkan pelajaran ke tahap ijazah sarjana muda selama tiga tahun di IPT. Pengajian mereka adalah secara sepenuh masa dan separuh masa. Universiti swasta juga menawarkan kursus dalam perkhidmatan semasa cuti sekolah dan secara *on-line* dengan tempoh pengajian dua hingga tiga tahun. Ini diikuti dengan bengkel jangka pendek disediakan oleh pihak JPN dan PPD untuk meningkatkan tahap profesionalisme guru (Mohd Saleh Lebar, 2003).

BPK, KPM juga melatih guru dalam perkhidmatan untuk memberikan maklumat berkaitan KSPK. Siri-siri kursus jangka pendek terus diberikan dari semasa ke semasa bagi meningkatkan kualiti guru dalam subjek dan pedagogi. Contohnya, latihan pedagogi dan penguasaan Bahasa Inggeris mulai tahun 2013 hingga 2014. Latihan diberi dengan melantik jurulatih di peringkat kebangsaan, negeri dan daerah. Pelaksanaan oleh jurulatih daerah adalah dalam bentuk kumpulan kecil lapan hingga sepuluh orang. Terdapat juga amalan pengajaran terbaik yang dijadikan contoh. Amalan terbaik ini adalah satu program latihan secara pertandingan setiap tahun yang dianjurkan oleh BPK. Video diedarkan sebagai panduan.

## **2.8 Bimbingan Dalam Bentuk Mediasi**

Mediasi merupakan pilihan pengkaji untuk melaksanakan bimbingan merujuk kepada teori Vygotsky (Daniels,2001). Menurut Vygotsky, mediasi merupakan konsep penting dalam teori psikologi sosial budaya ini, sebagai perantaraan untuk membantu perkembangan individu dalam konteks sosial, budaya dan sejarahnya. Manakala alat perantaraan yang digunakan seperti bahasa, diagram, symbol, lukisan, pelbagai, strategi.

Pengkaji sebagai orang yang mahir dengan pengalaman dan kelayakan ikhtisas dalam bidang pendidikan kanak-kanak akan menjadi mediator kepada guru-guru prasekolah. Dalam proses ini, pengkaji meneliti tahap perkembangan profesionalisme setiap guru menggunakan kaedah ABP. Tatacara ini bersesuaian dengan Edwards (2005,2011) disebabkan mediasi adalah proses yang aktif melibatkan tingkah laku, persekitaran sosial dan fizikal serta kesedaran. Selepas proses mediasi, akan terbentuk budaya baru yang melibatkan perubahan secara keseluruhan orang yang dimediasikan termasuklah kesedaran mereka.

## Jadual 2.1

### Analisis fokus bimbingan

Avalos(2011)	Catherine (2012)	Leyve dan rakan-rakan(2015)	Shabani(2016)	Fauziah dan rakan-rakan(2009) & Fauziah (2019)
latihan oleh pensyarah university (professor)	rumusan 35 kajian;	Latihan dalam kelas:	pemerhati dan pengkaji	latihan oleh pengkaji dalam kelas
31 sekolah :-mediasi sebagai bimbingan melalui dialog, , perbualan,, interaksi.guru dengan bahan dan situasi. Kongsi idea dan pengalaman. Aktif dan sedar masalah yang perlu diselesaikan.	latihan terus dalam bilik darjah untuk guru baharu.	1.Menggunakan 12 modul	berasaskan perubahan mental, tingkah laku, aspek psikologi dan mediasi yang boleh membantu perkembangan professional guru.	laksanakan mediasi melalui intervensi dalam bentuk
1 profesor dgn 5 gr di sekolah sebagai team dlm progam “bukan tradisional”di sekolah. Tempoh 2 tahun.	pendekatan mentor and coaching	2.Strategi pengajaran bahasa, sosio-emosi, pengurusan tingkah laku dan penjagaan kesihatan	-jenis mediasi dikelompokkan dalam 7 jenis	bimbingan untuk
Laksana pendekatan inquiri. Guru mengubah pendekatan mengikut persekitaran berbeza. Bantuan yg lebih lama lebih berkesan. Kombinasi bimbingan dan pengalaman cara terbaik.	semakan amalan secara kolaboratif.	3.Mempunyai jadual perancangan(2 tahun)	-mentor	merangsang kognitif, afektif dan metakognitif dalam persekitaran pembelajaran kepada
bermula dgn facilitate, jaringan antara sekolah, dan situasi,dikuti memberi pengalaman secara formal dalam kursus dan bengkel , hasilkan coach rakan sebaya, menyertai projek.		4.Perbincangan, mesyuarat, perkongsian, bimbingan, pemerhatian.	-pemerhatian/penilaian -bimbingan -kajian tindakan -aktiiviti individu -kajian kumpulan -penglibatan dalam proses perkembangan berasaskan teori Vygotsky	subjek 2 orang seorang guru subjek Bahasa Inggeris dan seorang guru matematik Sekolah Rendah. Laksanakan mediasi melalui bimbingan dengan cara perbualan.
		5.Latihan	Jenis perkembangan guru Fokus pada guru baharu untuk menjadi guru mahir perlu kepada latihan berterusan	Pengkaji sebagai pembimbing.
		sesi 1 : jurulatih tunjuk cara	Tujuh jenis tahap guru iaitu mediasi membangunkan guru termasuk kognitif, afektif, sosial, dan kontekstual. Interaksi dalam kumpulan paling penting.	
		sesi 2: guru laksanakan		

Kajian lepas ada menggunakan mediasi untuk membimbing para guru. Jadual 2.1 menunjukkan analisis focus bimbingan seperti berikut :Kajian Leyve dan rakan-rakan(2015)mendapati program peningkatan profesionalisme amat berkesan dengan adanya jurulatih yang berterusan membimbing pelaksanaan topik menggunakan strategi yang tertentu, contohnya perbincangan dan berkongsi perancangan aktiviti yang dilakukan mengikut jadual ditetapkan. Program latihan mengandungi 12 modul dengan pelaksanaan enam modul setahun selain menyediakan dua sesi latihan. Sesi

pertama, jurulatih menunjuk cara dan sesi kedua guru dan pembantu melaksanakannya sendiri dan bersama jurulatih. Perjumpaan diadakan dua bulan sekali melibatkan mesyuarat, perbincangan, perkongsian perancangan berdasarkan pemerhatian dan bimbingan untuk melakukan penambahbaikan.

Program intervensi oleh Leyve dan rakan-rakan. (2015) ini tertumpu kepada guru pendidikan awal kanak-kanak di Chile, dilaksanakan selama dua tahun dengan nama Un Buen Comienzo (UBC). Program ini dilaksanakan terhadap sejumlah sekolah yang murid-muridnya daripada keluarga yang rendah latar belakang sosio-ekonominya. Tumpuan kepada strategi pengajaran bahasa, sosio-emosi, pengurusan tingkah laku dan penjagaan kesihatan. Kajian Leyve dan rakan-rakan (2015) selanjutnya membuat perbandingan dengan sekolah yang tidak melaksanakan program intervensi di Amerika Latin. Mereka mendapati sekolah-sekolah ini masih menerapkan pendekatan latihan berfokuskan kandungan topik secara konvensional yang tidak membawa perubahan terhadap peningkatan profesionalisme guru.

Sementara Shabani(2016) pula menemui tujuh model dalam teori Vygotsky menggunakan mediasi sosial dalam usaha meningkatkan pencapaian guru-guru iaitu mentor, pemerhatian dan penilaian, bimbingan, kajian tindakan atau penyelidikan, bimbingan aktiviti secara individu, kumpulan kajian dan penglibatan dalam proses perkembangan berasaskan teori Vygotsky. Shabani(2016) mengkategorikan teori Vygotsky kepada 4 jenis perkembangan mental iaitu domain sosiobudaya lebih kepada perantaraan pelbagai jenis perkara dan nilai di dalam masyarakat. Domain genetik, disepadukan dengan perantaraan dalam aktiviti kognitif semasa proses perkembangan individu. Domain psikogenetik adalah perkembangan

evolusi mental merentasi generasi. Domain microgenetik berfokus kepada pembinaan dan perkembangan bahasa. Menurut Shabani (2016) lagi bahawa setiap model ini telah dilaksanakan oleh pengkaji terdahulu berlandaskan teori Vygotsky yang mendapati bahawa kematangan sahaja tidak mencukupi, tetapi perlu kepada interaksi dalam konteks social budaya dan perlu dibimbing untuk kanak-kanak mencapai tahap potensi maksimum kognitif, tingkah laku dan emosi. Shabani(2016)telah mendapati perkara yang sama iaitu penekanan kepada kognitif, afektif, sosial, dan kontekstual disesuaikan dengan latihan kepada guru-guru kerana prosesnya adalah sama. Model model ini cuba menyambung teori dengan amalan dan menyerlahkan pentingnya sokongan susulan untuk mengekalkan keberkesanan PdP guru. Shabani menekankan terutama kepada guru-guru baharu yang perlu diberikan bimbingan berterusan dengan menggunakan 4 jenis mediasi ini untuk mengubah menjadi guru pakar.

Catherine dan rakan-rakan (2012) merumuskan daripada 35 kajian oleh pelbagai pihak terdapat beberapa aspek penting untuk meningkatkan profesionalisme iaitu latihan terus dalam bilik darjah untuk guru baru; bekerja secara berkumpulan; kerelaan untuk terlibat dalam aktiviti peningkatan profesionalisme; pendekatan *mentoring* dan *coaching*; dan, semakin ke atas amalan pengajaran mereka dalam suasana kolaboratif.

Avalos (2011) mengkaji keberkesanan pembelajaran, bimbingan dan kerjasama ke atas perkembangan profesionalisme guru. Perkembangan profesionalisma guru adalah proses yang kompleks melibatkan kognitif, emosi, penglibatan guru secara individu dan kolektif, keupayaan dan kesediaan menilai diri, serta kepercayaan yang dikaitkan dengan usaha untuk membuat penambahbaikan ke atas perubahan yang berlaku dalam bidang dengan merujuk kepada persekitaran yang membantu perubahan tersebut.



Untuk mengubah pengetahuan kepada amalan adalah sesuatu yang sukar. Penyediaan kursus, bengkel yang disediakan, tidak memberi memberi perubahan kepada semua guru. Avalos(2011) merujuk sembilan artikel kajian lepas yang berkaitan dengan responden kajian. Responden kajian Avalos(2011) adalah guru-guru daripada 31 buah sekolah rendah di Namibia. Dalam jumlah ini, hanya 44% daripada 99 orang mempunyai kelayakan. Beliau juga menekankan aspek mediasi bimbingan dan kerjasama antara pihak sekolah dengan universiti selain memfokuskan kepada faktor yang mempengaruhi pelaksanaan bimbingan. Avalos menggunakan kajian tindakan bagi mendapatkan gambaran sebenar tahap pengajaran guru tersebut. Dapatan kajian Avalos(2011) ialah responden kajian tidak ada idea kaedah untuk meningkatkan pengajaran mereka.

Dalam kajian ini, Avalos(2011) telah melaksanakan mediasi melalui dialog, perbualan, interaksi dan perkongsian pengalaman dalam situasi sedia ada dan bahan-bahan yang ada untuk membantu responden kajian mendapatkan kemahiran membuat refleksi sendiri tentang pengajaran mereka. Ternyata, dengan pendekatan ini, terdapat perubahan dalam perkembangan profesionalisme mereka. Sebagai cadangan, Avalos(2011) beranggapan kerjasama antara pihak sekolah dengan universiti perlu diteruskan. Kelly,Hohmann,Prats,Dorf (2012) berusaha untuk memahami tingkah laku pengajaran guru bahasa Inggeris di England. Dapatan kajian menunjukkan, guru lebih dipengaruhi oleh budaya dalam amalan PdP sehingga kadangkalanya bertentangan dengan matlamat pendidikan. Guru melaksanakan bimbingan dalam pengajaran bahasa Inggeris menggunakan mediasi sehingga pelajar lebih bersemangat dan bermotivasi untuk belajar. Kajian telah meneroka dan membuat deskripsi cara guru mediasi pelajar.

Ke empat-empat kajian iaitu Avalos(2011), Catherine(2012), Leyve dan rakan-rakan(2015) dan Shabani(2016) melaksanakan mediasi melalui bimbingan. Walau bagaimanapun terdapat juga perbezaan dari segi strategi bimbingan yang digunakan. Avalos(2011) menggunakan cara berdialog, perbualan, berkongsi pengalaman dan idea. Sebaliknya Catherine(2012) pula dengan cara mentor dan “coaching” dan amalan bekerjasama. Sementara Leyve dan rakan-rakan(2015) pula adakan perbincangan, perkongsian bimbingan dengan cara jurulatih tunjuk cara diikuti guru melaksanakannya. Manakala Shabani(2016) pula menekankan mediasi dilaksanakan melalui tujuh cara iaitu mentor, bimbingan, pemerhatian dan penilaian,, bimbingan, kajian tindakan, aktiviti individu, kajian kumpulan dan melihat guru dalam tahap perkembangan berasaskan teori Vygotsky.

Fauziah Abdul Rahim, Hood dan Coyle(2009) tidak ketinggalan melakukan kajian mediasi. Beliau mengkaji PdP matematik dalam bahasa Inggeris, dan bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua dalam kalangan murid-murid sekolah rendah di Selangor. Dua orang guru terlibat sebagai sampel kajian ini iaitu seorang guru matematik dan seorang guru bahasa Inggeris. Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan(2009) membimbing kedua-dua orang guru ini dengan menggunakan mediasi. Masa mediasi yang digunakan ialah tempoh masa rehat guru. Kaedah yang digunakan ialah kualitatif data menerusi temu bual, nota lapangan, perbualan dengan guru, perbualan dengan murid, dokumen-dokumen, pemerhatian dan menjadi model atau tunjukcara.

Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan (2009) cuba memahami dengan mendalam situasi sebenar pelaksanaan PdP matematik dalam bahasa Inggeris dan bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua. Dapatan kajian menunjukkan guru dan murid sama-sama

berkongsi pengalaman dalam proses pembelajaran. Di sini berlaku perkongsian antara orang yang lebih mahir, iaitu guru, dengan murid-murid, dan antara murid mahir dengan murid kurang mahir. Kajian ini juga mendapati empat jenis mediasi yang diperolehi dalam proses pembelajaran dengan bimbingan ini ialah mediasi kognitif, afektif, metakognitif dan persekitaran. Fauziah menggunakan idea Vygotsky iaitu melalui mediasi dalam konteks sosial budaya sebagai perantara, dapat membantu meningkatkan potensi pelajar ke tahap maksimum.

Rumusannya kajian-kajian di atas membuktikan terdapat berbagai cara yang dapat membantu guru melalui konsep mediasi. Maka, bolehlah dikatakan kajian yang diusahakan di sini adalah lanjutan daripada kajian Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan(2009). Dalam kajian ini, pengkaji melaksanakan intervensi bentuk bimbingan kepada guru-guru prasekolah menggunakan kaedah yang sama seperti kajian Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan(2009) tersebut. Pengkaji memilih kaedah ini disebabkan isunya yang hampir sama. Kajian Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan (2009) membuktikan terdapatnya peningkatan dalam kaedah pengajaran guru dan murid dengan menggunakan bimbingan melalui mediasi. Walau bagaimanapun, kerangka teori yang digunakan dalam kajian Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan (2009) merujuk kepada teori sosio-budaya Lev Vygotsky dan Imam Al Ghazali, tetapi kajian ini hanya berpandukan teori sosio-budaya Lev Vygotsky. Maka, dengan menggunakan mediasi sebagai bimbingan, adalah diharapkan guru-guru prasekolah akan lebih memahami, dan mengamalkan KSPK semakan 2017 dan dapat mengatasi cabaran yang dihadapi.

Umumnya, corak latihan kepada bakal-bakal guru para perkhidmatan adalah dengan mengikuti kursus teori di bilik kuliah, diikuti dengan aspek praktikalnya. Semasa praktikal, guru pelatih akan diselia oleh guru berpengalaman dan/atau pensyarah dari IPT. Perbincangan dan bimbingan diberikan. Guru pelatih kemudiannya akan diberi penilaian. Kursus dalam perkhidmatan pula berbentuk ceramah yang disampaikan oleh jurulatih atau pihak berautoriti. Maka dalam kajian ini, pengkaji melaksanakan mediasi dalam bentuk intervensi melalui bimbingan melalui perbincangan, bersoal jawab, memberi dorongan, kemahiran berkomunikasi dan memerhati secara individu di dalam dan luar kelas serta menggunakan media sosial mesej pesanan (whatapp) serta juga instrumen bimbingan standard KPM. Pengkaji sendiri adalah sebagai pembimbing yang juga menjadi mentor kepada setiap peserta kajian.

## **2.9 Kesimpulan**

Bab ini telah merungkai dapatan-dapatan daripada kajian lepas di luar dan dalam negara berkaitan teori sosio-budaya Vygotsky, pemahaman guru mengenai kurikulum, amalan dalam pelaksanaan kurikulum, cabaran pelaksanaan, latihan profesionalisme guru serta pelaksanaan bimbingan..Bentuk bimbingan yang dilaksanakan melalui perbincangan, bersoal -jawab, penerangan, dialog, mesyuarat, tunjuk cara di dalam kelas. Di latih oleh pensyarah Universiti, guru- guru pakar, guru-guru praperkhidmatan dan guru -guru dalam perkhidmatan. Kajian lampau lebih menumpukan kajian kepada sama ada pemahaman sahaja, atau amalan pelaksanaan sahaja atau cabaran daaka Hasil kajian-kajian lepas ini menjadi rujukan dan perbandingan untuk pengkaji mengisi ruang kelompongan yang belum diisi dalam penerokaan kajian ini. Diterangkan dalam bab tiga, empat, lima, enam dan tujuh.

## **BAB TIGA**

### **METODOLOGI KAJIAN**

#### **3.1 Pendahuluan**

Kajian ini bertujuan untuk meninjau pelaksanaan KSPK dari segi pemahaman, amalan dan cabaran. Pengkaji harus meneroka secara mendalam untuk memahami pandangan peserta kajian, selain meneliti dan mentafsirkan pengalaman mereka (Othman Lebar, 2009). Bagi memastikan tujuan kajian ini mampu dicapai, maka bab ini membincangkan reka bentuk kajian yang digunakan, kedudukan pengkaji, etika kajian, persampelan kajian, kaedah mengumpul data, prosedur bimbingan guru sebagai pembimbing, analisis data, kebolehpercayaan dan kesahan kajian. Kajian dalam kalangan guru prasekolah di Daerah Kubang Pasu dianggap mewakili guru-guru prasekolah di daerah lain yang mempunyai persamaan dari segi pemahaman dan pelaksanaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan. Kajian ini melaksanakan dengan kaedah kualitatif berfokuskan kepada kajian tindakan dengan pendekatan interpretif.

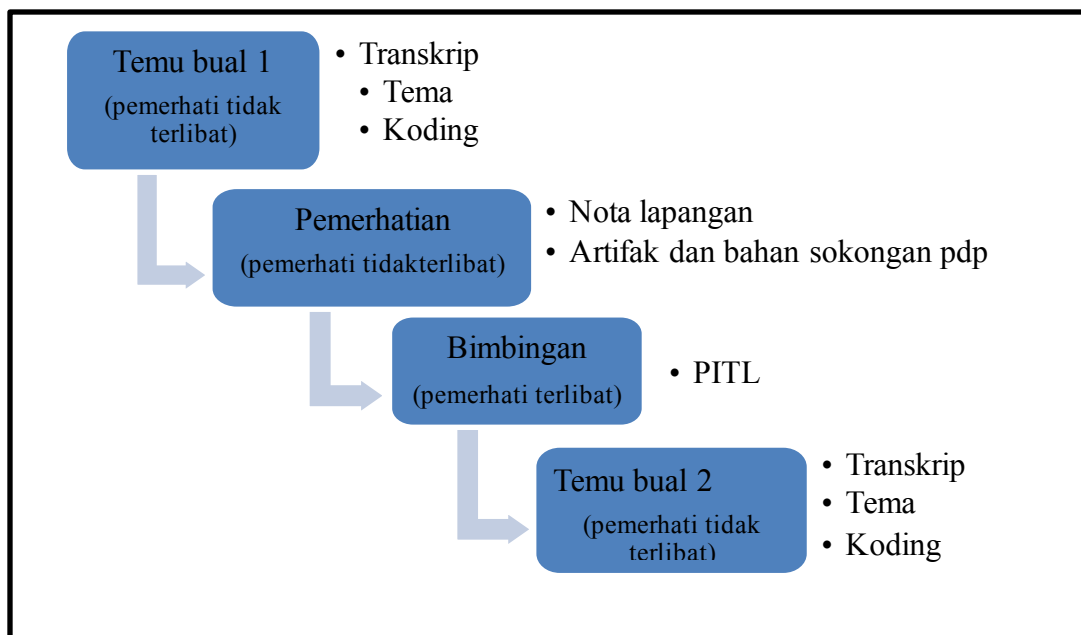
#### **3.2 Reka Bentuk Kajian**

Menurut Punch (2001), terdapat empat asas utama yang perlu dipertimbangkan apabila memilih reka bentuk sesebuah penyelidikan, iaitu:

- i. Strategi yang melibatkan tujuan atau pendekatan menjalankan penyelidikan agar persoalan penyelidikan dapat dijawab.
- ii. Siapa dan apa yang akan diselidik.
- iii. Peralatan dan prosedur yang akan digunakan untuk mengumpulkan dan menganalisis bahan empirikal.
- iv. Pengkaji sebagai salah satu instrumen kajian.

Oleh itu, berdasarkan empat asas utama pemilihan reka bentuk kajian ini, kaedah kualitatif dipilih bagi memenuhi objektif kajian. Menurut Creswell (2012), kaedah kualitatif sering kali digunakan dalam situasi yang memerlukan penerangan terperinci dan mendalam mengenai sesuatu fenomena. Kajian kualitatif adalah kaedah terbaik untuk mengkaji masalah yang kita tidak tahu kepelbagaianannya dan perlu diterokai secara mendalam dan melihat dari sudut pandangan peserta kajian (Creswell, 2012). Menurut Merriam (2009) pula, pengkaji yang menggunakan kaedah kualitatif adalah orang yang berminat untuk memahami bagaimana manusia menterjemahkan pengalaman dan memberi makna kepada pengalaman tersebut. Robson (1993) pula mengatakan terdapat perbezaan yang jelas antara situasi dalam makmal dengan dunia sebenar. Dunia sebenar dapat menyelesaikan masalah, membuat ramalan akan kesan, boleh merujuk kepada banyak faktor, membina dan menguji program, intervensi, perkhidmatan dan lain-lain.

Mengambil kira pandangan-pandangan di atas, maka kajian ini dilaksanakan menggunakan kaedah kualitatif melalui temu bual sebelum dan selepas bimbingan, pemerhatian pelaksanaan KSPK semua peserta kajian, menyediakan nota lapangan dan juga mengumpulkan bahan-bahan sokongan pelaksanaan KSPK (Rujuk Rajah 3.1). Konsep intervensi digunakan dalam kajian ini tetapi dalam bentuk bimbingan merujuk teori Vygotsky (Morrison, 2009), pembelajaran dengan bantuan orang di sekeliling merupakan pengajaran, konsep *scaffolding* digunakan (Goos, 2004; Grey & Freldman, 2004).



Rajah 3.1. Reka bentuk kaedah kajian dan peranan pengkaji

Merujuk kepada rajah 3.1, kajian yang berbentuk kualitatif ini melibatkan pengkaji mengambil peranan yang pelbagai semasa kutipan data dilaksanakan. Semasa fasa kutipan data bagi temu bual 1, pemerhatian dan temu bual 2, pengkaji mengambil peranan sebagai pemerhati yang tidak terlibat dalam kajian (*non-participant observer*) (Cohen & Manion, 2007; Silverman, 2007) di mana tujuan utama ialah untuk memahami perspektif peserta kajian mengenai pemahaman dan amalan sebelum dan selepas bimbingan diberikan kepada peserta kajian yang terdiri daripada empat orang guru pra sekolah. Semasa fasa bimbingan kepada peserta kajian, pengkaji mengambil peranan sebagai pemerhati yang turut terlibat (*participant observer*) (Silverman, 2007; McNiff, 2017) semasa fasa bimbingan diberikan. Menurut Cohen dan Manion (2007) kajian kualitatif juga boleh melibatkan intervensi terutama bagi kajian ini apabila pengkaji sebagai pegawai yang diberi tanggungjawab untuk melaksanakan bimbingan kepada guru-guru prasekolah dalam kajian ini (sila rujuk Bab 1, 1.5). Bimbingan dalam kajian ini digambarkan sebagai pelan intervensi tiga

langkah (PITL) di mana pengkaji membimbing guru dalam menyelesaikan masalah PdP seperti yang diterangkan dalam bahagian 3.7 dalam bab ini (sila rujuk Jadual 3.3).

Menurut Robson(1993) kaedah kualitatif yang berbentuk intervensi juga boleh menggambarkan pendekatan penyelesaian masalah yang berbeza dan bersesuaian kepada individu yang terlibat dalam kajian. Maka seperti yang diterangkan oleh Yin (2018) kajian kualitatif ini juga boleh dilihat sebagai kajian kes di mana setiap individu sebagai kes memberi gambaran jelas tentang fenomena yang dikaji. Merujuk kajian ini, empat orang guru yang terlibat mempunyai latar belakang, cabaran dan situasi atau konteks yang berbeza hingga menyebabkan bimbingan yang diberikan oleh pengkaji juga berbeza sebelum penambahbaikan dapat terbentuk. Justeru itu, kajian ini bukan kajian tindakan, di mana kajian ini tidak berfokus kepada hanya satu masalah sahaja, sebaliknya pelbagai masalah dalam PdP.

Untuk lebih memahami dengan mendalam situasi sebenar PdP dan mengenal pasti kekangan pelaksanaan KSPK, pengkaji berada dalam situasi sebenar dengan memantau dan membantu peserta kajian sebagai guru prasekolah dalam tugas harian; menjiwai PdP serta mengekalkan hubungan baik dengan peserta kajian. Menurut Robson (1993), kaedah ini digunakan bagi mengurangkan jarak pemisah antara pengkaji dengan peserta kajian (Guba & Lincoln, 1998). Seseorang pengkaji tidak dapat memahami dengan sepenuhnya sesuatu fenomena sehinggalah pengkaji dapat mengalami, mengalami dan melalui pengalaman sebenar (Creswell, 2012)

Hubungan antara peserta kajian dengan pengkaji serta sumber data dianggap sebagai cerminan pemilihan reka bentuk kajian yang sesuai. Berbekalkan kaedah kualitatif, pengkaji melaksanakan kajian dengan turun ke lapangan, berinteraksi dengan peserta



kajian bagi mendapatkan pandangan, melaksanakan pemerhatian bagi mendapatkan maklumat yang sebenar. Menurut Creswell (2013), kajian lapangan membolehkan pengkaji mengenal pasti latar belakang, budaya, pengalaman peserta kajian untuk lebih memahami pandangan mereka dan ini disebut sebagai pendekatan *interpretive*. Pengkaji dalam kajian ini menggunakan pendekatan interpretif dan kritis, iaitu berlaku interaksi dan perbincangan antara pengkaji dengan peserta kajian dalam latar belakang sosial, budaya dan pengalaman peserta, kemudian pengkaji menterjemahkan pemahaman peserta kajian terhadap sesuatu perkara yang dibincangkan (Creswell, 2013).

### **3.3 Kedudukan Pengkaji**

Pengkaji perlu menggunakan kajian lapangan untuk mendapatkan kefahaman yang mendalam, jelas dan terperinci tentang pelaksanaan KSPK dalam kalangan guru prasekolah. Pengkaji perlu berada di lokasi bersama dengan informan kajian iaitu guru-guru prasekolah Daerah Kubang Pasu yang dirujuk dalam kajian ini sebagai peserta kajian dan diberikan nama samaran (Rujuk Jadual 3.1). Maka pengkaji perlu mendapat gambaran yang sebenar supaya langkah mengatasi dapat diambil untuk membantu guru-guru melepasi halangan yang dihadapi oleh mereka.

Seperti mana yang dikatakan oleh Robson (1993), pengkaji dalam kajian kualitatif adalah juga sebagai instrumen. Maka dalam kajian ini, pengkaji juga adalah instrumen, bukan saja mengkaji, tetapi juga sebagai pemerhati dan menjadi guru pembimbing kepada guru-guru pendidikan awal kanak-kanak yang menjadi peserta dalam kajian ini. Data kajian di kumpul melalui pemerhatian, temu bual, rakaman video dan sebarang dokumen. Othman Lebar (2009) berpendapat, penyelidikan kualitatif

dilaksanakan dalam latar semula jadi dan penyelidik merupakan instrumen utama. Babbie (2007) pula menyatakan bahawa pengkaji ada hubung kait dengan sampel kajian dari segi kuasa, siapa yang mengumpul dan menganalisis data.

### 3.4 Etika Kajian

Terdapat pelbagai cara bagi mematuhi etika penyelidikan. Robson (1993) menyatakan bahawa etika penyelidikan bermula daripada awal lagi. Pengkaji telah menyatakan bahawa dorongan tugas adalah faktor terkuat kajian ini. Walau bagaimanapun, pengkaji, sebagai Penolong Pegawai Pendidikan Daerah (Prasekolah) tidak seharusnya menggunakan kuasa dan pemaksaan semasa mengumpul data (Creswell, 2012, 2013). Maka, peserta secara sukarela terlibat dalam kajian ini. Walaupun telah dimaklumkan tentang kajian dan penglibatan mereka, mereka juga berhak untuk mengambil keputusan jika tidak mahu melibatkan diri lagi pada bila-bila masa sepanjang tempoh kajian ini dijalankan.

Salah satu cara yang diambil oleh pengkaji untuk mengurangkan jurang antara pengkaji dan peserta dalam kajian ini adalah penggunaan kata panggilan dan kata ganti nama. Pengkaji membahaskan dirinya sebagai *kak* dan memanggil guru dengan nama mereka. Bagi yang lebih berumur, pengkaji pula yang memanggilnya sebagai *kak*. Panggilan ini mencerminkan kemesraan yang membolehkan pengkaji mendapat maklumat sebenar.

Pengkaji juga berusaha mewujudkan satu suasana perbualan yang bersifat alamiah dengan menyapa informan atau peserta kajian dengan menggunakan ungkapan-ungkapan yang menyenangkan. Pengkaji mendapat respon positif peserta kajian

seperti *'kalau boleh datang lagi tengok kami buat ni'*, *'apa yang saya buat ni betul atau tidak'*, *'kalau selalu datang kan bagus'*. Selain itu, sebarang gambar yang terkandung muka guru dan murid diputihkan untuk menjaga identiti peserta dan menghormati hak mereka.

Selain itu, pengkaji turut menyediakan surat persetujuan penglibatan kepada semua peserta kajian. Tujuannya, supaya mereka melibatkan diri dalam keadaan sukarela, bukan dipaksa. Kajian ini dijalankan dengan memanfaatkan masa lawatan semasa bertugas. Namun, pengkaji akan berinteraksi dengan sampel sebagai seorang rakan. Untuk mengelakkan suasana menjadi formal, pengkaji menggunakan bahasa seharian. Babbie (2007) menyatakan bahawa seseorang pengkaji mestilah tidak memperlihatkan perbezaan dirinya dengan peserta kajian supaya wujud keselesaan dan kebolehpercayaan.

### **3.5 Pemilihan Peserta Kajian**

Prosedur memilih peserta kajian adalah bersebab dengan memberi tumpuan kepada guru-guru prasekolah di Sekolah Rendah, Kementerian Pendidikan Malaysia Daerah Kubang Pasu. Mereka adalah pelaksana KSPK di kelas prasekolah. Pemilihan guru-guru di daerah ini adalah kerana pengkaji bertugas di daerah ini dan guru-guru ini adalah di bawah tanggungjawab pengkaji. Bilangan peserta kajian terdiri daripada empat orang mengikut kriteria yang ditetapkan.

Peserta kajian dipilih mengikut persampelan bertujuan (Creswell, 2012) berdasarkan beberapa kriteria termasuk fasih berkomunikasi, mempunyai pengalaman berbeza dan berbeza jantina serta bersedia untuk terlibat dalam kajian ini secara sukarela. Kriteria ini penting terutama bagi kajian yang melibatkan kaedah kutipan data melalui

perbualan, pemerhatian semasa PdP yang melibatkan sejarah pengalaman dan perubahan dalam amalan dan pemahaman setelah bimbingan diberikan. Maka setiap peserta kajian ini dianggap sebagai kes dalam kajian kualitatif ini di mana pengkaji cuba memahami amalan dan pemahaman serta cabaran yang dialami oleh setiap guru atau peserta dalam kajian ini terutama dalam memahami jenis bimbingan dan perkembangan guru tersebut (Vygotsky dalam Daniels,2003).

Jadual 3.1

*Profil peserta kajian sebagai kes*

Bil	Nama	Umur	Lokasi bertugas	Pengalaman	Kelayakan
1	Rani	35	Selatan	6 tahun prasekolah dan 14 tahun guru sementara di sekolah menengah.	Siswazah prasekolah (KPLI)
2	Ida	47	Utara	21 tahun mengajar pra	Opsyen prasekolah kumpulan 1 (1992) – (siswazah)
3	Tini	28	Selatan	4 tahun prasekolah	Siswazah prasekolah (KPLI)
4	Mi	36	Tengah	2 tahun prasekolah	Bukan siswazah

Merujuk kepada Jadual 3.1 di atas, dua peserta kajian iaitu Rani dan Ida mempunyai pengalaman mengajar yang lama iaitu lebih daripada 20 tahun. Manakala Tini dan Mi pula mempunyai pengalaman mengajar kurang daripada lima tahun. Rani dan Tini yang bertugas di daerah selatan kedudukan lokasi sekolah merupakan guru siswazah bidang prasekolah dalam Kursus Perguruan Lepas Ijazah (KPLI).

Walaubagaimanapun, Mi merupakan seorang guru opsyen prasekolah bukan siswazah. Antara keempat-empat peresrta kajian ini, hanya Ida yang bertugas di bahagian utara mempunyai kelayakan siswazah dan merupakan graduan pada tahun 1992 iaitu kumpulan pertama dengan opsyen prasekolah.

Peserta kajian yang sama juga dipilih untuk dilaksanakan intervensi semasa bimbingan diberikan. Mengikut Creswell (2012), pengkaji memilih individu tertentu dengan tujuan untuk belajar atau memahami fenomena dengan mendalam. Maka setiap peserta kajian ini merupakan kes. Menurut Morse, Swanson dan Kuzel (2001) pula, peserta kajian dalam kajian berbentuk kualitatif adalah mempunyai tujuan yang sama. Sementara menurut Miles dan Huberman (1984, 1994), tujuan pemilihan peserta kajian adalah untuk mendapatkan orang yang banyak pengetahuan, boleh dipercayai, dapat memberi laporan tepat berkaitan dengan peristiwa yang diperlukan. Maka untuk tujuan tersebut, peserta kajian ini dipilih supaya pengkaji mendapat maklumat yang banyak, tepat dan boleh dipercayai kerana merekalah pelaksana KSPK. Laporan peserta kajian ini dapat digunakan semula oleh pengkaji untuk membimbing mereka dan guru-guru prasekolah lain.

### **3.6 Kaedah Mengumpul Data**

Data dalam kajian ini di kumpul menerusi kajian lapangan dengan menggunakan kaedah temu bual bersemuka dengan peserta kajian serta pemerhatian langsung. Antara alat bantu yang digunakan semasa mengutip data adalah dokumen-dokumen, gambar, pita audio dan video, artikel, hasilan, nota lapangan, rakaman perbualan dan rakaman persembahan pengajaran dan pembelajaran. Robson (1993), menyatakan bahawa memilih kaedah mengumpul data perlu mengambil kira beberapa perkara

berdasarkan apakah yang hendak dilihat, siapa dan dalam situasi tertentu. Jadi pengkaji memilih kaedah mengumpul data dengan cara ini disebabkan tujuan kajian ini adalah untuk memahami pelaksanaan KSPK dengan mendalam di dalam keadaan sebenar pelaksanaannya.

### **3.6.1 Temu Bual**

Data diperolehi dengan cara temu bual. Kaedah temu bual dipilih bertujuan untuk mendapatkan maklumat yang mendalam perihal persoalan pemahaman, amalan dan cabaran yang dihadapi oleh guru prasekolah. Pengkaji juga memperoleh maklumat daripada isyarat pergerakan anggota badan semasa sesi temu bual berlangsung. Oleh itu pengkaji mengadakan temu bual secara individu.

Menurut Babbie (2007), temu bual dalam kaedah kualitatif mestilah berdasarkan satu-satu topik tertentu yang dibincangkan secara mendalam. Temu bual seperti ini lazimnya melibatkan perbualan bersemuka antara dua orang. Robson (1993) berpendapat bahawa walaupun temu bual itu adalah satu bentuk perbualan, tetapi perbualan ini memerlukan penekanan yang berbeza berbanding dengan perbualan biasa. Justeru, pengkaji menyediakan soalan kajian sebagai panduan, tetapi diubah serta ditambah ketika sesi temu bual mengikut kesesuaian dalam bidang persoalan kajian dan latar belakang guru yang ditemu bual. Kaedah yang digunakan ini sejajar dengan pandangan Robson (1993), iaitu soalan disediakan, tetapi pengkaji boleh mengubah suai mengikut situasi. Garis panduan soalan telah dilaksanakan sebanyak dua kali kepada guru-guru lain untuk memastikan objektif kajian tercapai. Disemak juga oleh guru pakar bagi memastikan ketetapan garis panduan yang boleh membawa kepada persoalan kajian dapat dicapai (Creswell,2013)

Pengkaji melaksanakan temu bual dalam dua sesi. Soalan disediakan sebagai garis panduan berbentuk tidak berstruktur. Bidang kandungan temu bual fasa pertama meliputi pemahaman guru terhadap KSPK iaitu berkaitan falsafah, teori dan prinsip yang mendasarinya, pengetahuan dan kemahiran mentafsir KSPK bersesuaian dengan ABP, pembelajaran berpusatkan murid dan cabaran yang dihadapi. Sementara fasa kedua pula mengandungi soalan berkaitan impak bimbingan. Contoh soalan protokol temu bual fasa pertama dan kedua seperti berikut:

Fasa pertama:

- i. Apakah yang anda faham tentang kurikulum?
- ii. Apakah anda faham tentang pendekatan PdP?
- iii. Apakah yang dimaksudkan dengan ABP
- iv. Apakah halangan yang dihadapi semasa melaksanakan KSPK?
- v. Bagaimanakah anda berusaha mengatasinya?
- vi. Apakah pendapat anda tentang penilaian kanak-kanak?

Fasa kedua (dilaksanakan selepas bimbingan):

- i. Kenapa anda berpendapat kurikulum sedemikian?
- ii. Kenapa anda berpendapat pendekatan murid begitu?

### **3.6.2 Protokol Temu Bual**

Menurut Cohen, Manion dan Morrison (2007), pengkaji perlu merancang prosedur untuk melaksanakan temu bual. Mematuhi saranan ini, pengkaji terlebih dahulu membuat persediaan dalam tiga peringkat: sebelum, semasa dan selepas temu bual. Sebelum temu bual, tindakan pertama pengkaji adalah memastikan peserta kajian yang tepat untuk ditemu bual. Pengkaji menyediakan surat persetujuan untuk terlibat dalam

kajian. Perkara ini kemudiannya akan dimaklumkan kepada peserta kajian. Pengkaji juga menyediakan garis panduan soalan temu bual selari dengan objektif kajian.

Semasa sesi temu bual, pengkaji membina hubungan *rapport* dengan peserta kajian supaya wujud keselesaan. Contohnya, nada suara yang menggambarkan kegembiraan, ceria melalui ucapan dan sapaan awal yang menunjukkan kemesraan. Memberi gambaran kepada peserta kajian bahawa pengkaji bukan datang untuk memberi arahan, tetapi untuk belajar daripada peserta kajian, untuk mendapat maklumat bagi membantu mereka dalam melaksanakan tugas mereka. Justeru pengkaji bersikap terbuka, tetapi menjurus kepada temu bual kajian. Setelah itu, pengkaji memulakan pertanyaan sebagai pembuka minda. Bagi setiap jawapan peserta kajian, pengkaji akan memastikan supaya pengkaji tidak menolong memberi jawapan atau membantah jawapan yang diberikan oleh peserta kajian. Menurut pendapat Biklen dan Bogdan (2007), peserta kajian akan mengkritik menurut idea mereka tentang topik yang dibawa pengkaji, jadi inilah jawapan yang diperlukan. Peserta kajian dibiarkan bercakap tanpa selaan daripada pengkaji kecuali respon, ringkas seperti anggukan, *emm*, *yaa* sebagai rangsangan tambahan.

Bagi temu bual fasa pertama, ia dilaksanakan dan dikendalikan sendiri oleh pengkaji selepas sesi PdP (selepas jam 12.30 tengah hari hari bekerja) dan dapat diselesaikan dalam tempoh dua minggu. Anggaran tempoh masa diperlukan antara 30 minit hingga 60 minit. Walaubagaimanapun, keadaan ini bergantung pada maklum balas temu bual oleh peserta kajian. Tarikh untuk mengadakan sesi temu bual dibincangkan dengan peserta kajian untuk memastikan mereka bersedia dan berlapang dada untuk mencurahkan pengalaman dan maklumat mereka. Pengkaji menyelaras sesi temu bual



bersemuka secara individu supaya tidak berlaku pertindanan tarikh dan masa. Tempat adalah mengikut keselesaan peserta kajian, dilaksanakan di dalam kelas prasekolah dan juga lokasi luar sekolah. Bagi temu bual fasa kedua (selepas bimbingan), protokol temu bual diulangi dengan menemu bual keempat-empat peserta kajian ini. Temu bual ini dilaksanakan dalam tempoh dua minggu dengan tujuan untuk mendapat maklumat perubahan kemahiran dan pengetahuan, hasil daripada bimbingan yang telah dilaksanakan oleh pengkaji.

### **3.6.3 Pemerhatian**

Menurut Robson (1993), mendapatkan data melalui pemerhatian adalah satu cara dalam kaedah penyelidikan kualitatif. Cara ini digunakan bagi meneroka satu permasalahan di dalam situasi sebenar supaya mendapat maklumat dengan jelas dan benar. Oleh itu bersesuaian dengan kajian ini, pengkaji bertujuan untuk menyiasat apakah masalah yang dihadapi dalam pelaksanaan KSPK oleh guru prasekolah. Pengkaji mahu mendapat maklumat daripada pelaksana KSPK itu sendiri dan di dalam situasi sebenar. Maka pemerhatian dilaksanakan bagi menyelesaikan persoalan berkaitan pemahaman, pelaksanaan KSPK dan cabaran yang dihadapi oleh peserta kajian. Oleh itu, bagi mendapatkan maklumat lebih tepat, pengkaji menggunakan alat perakam audio visual untuk membantu proses kutipan data jika ada maklumat yang tidak sempat dicatat semasa pemerhatian. Rakaman ini dilihat semula dan merujuk kepada pelbagai bahan dan dokumen sokongan bagi mengukuhkan data (Creswell,2013)

Dalam kajian ini, pengkaji melaksanakan dua sesi pemerhatian untuk setiap peserta kajian. Dalam sesi pemerhatian pertama, pengkaji adalah sebagai pemerhati yang tidak melibatkan diri di dalam proses pemerhatian ini. Manakala ketika sesi kedua

pemerhatian yang juga sesi bimbingan, pengkaji akan melibatkan diri dengan peserta kajian. Robson (1993) mengatakan bahawa penglibatan pengkaji dalam aktiviti pemerhatian bukan sahaja secara fizikal, tetapi juga untuk berkongsi pengalaman, sebagai usaha tersembunyi untuk meningkatkan kemahiran kumpulan orang yang dikaji. Jadi dalam kajian ini, pengkaji melaksanakan pemerhatian secara berstruktur dan separa struktur (Robson, 1993), sambil melakukan bimbingan kepada peserta kajian. Menurut Marshall dan Rossman (1989), pemerhatian adalah melihat tingkah laku dan makna yang dicetuskan oleh tingkah laku tersebut. Dengan ini pengkaji akan lebih memahami situasi sebenar bagi membantu peserta kajian.

#### **3.6.4 Protokol Pemerhatian Berstruktur**

Oleh sebab kedudukan pengkaji seperti dijelaskan dalam Bahagian 3.3, maka pengkaji menggunakan instrumen Standard Kualiti Pendidikan Kebangsaan (SKPM 2010), iaitu Standard 4 pencerapan pengajaran dan pembelajaran. Standard 4 ini digunakan oleh Jemaah Nazir Jaminan Kualiti, semua pegawai akademik dan semua pentadbir serta guru-guru di seluruh Malaysia oleh Kementerian Pendidikan Malaysia sebagai instrumen yang sudah diiktiraf penggunaannya untuk pemerhatian pengajaran dan pembelajaran guru-guru dalam semua subjek. Justeru itu pengkaji menggunakan instrumen ini disebabkan berkaitan bidang kajian iaitu mendalami pelaksanaan PdP KSPK dalam pendidikan prasekolah.

#### **3.6.5 Protokol Pemerhatian Separa Struktur**

Pengkaji memerhati PdP meliputi semua tunjang atau subjek mengikut jadual waktu KSPK selama dua minggu. Pemerhatian ini memberi fokus kepada peranan dan tanggungjawab guru dalam melaksanakan kurikulum awal kanak-kanak dengan

penumpuan kepada pembelajaran pemusatan kepada murid seperti amalan bermain serta juga akan memerhati pengajaran menggunakan ABP yang bermula dengan penyediaan perancangan mengajar harian, pemilihan aktiviti, penyediaan bahan yang diselaraskan dengan keperluan, minat, tahap umur, kemahiran setiap kanak-kanak dan bagaimana guru menghubungkan pembelajaran kanak-kanak dengan pengalaman seharian mereka. Pengkaji juga memerhati amalan menggunakan model kurikulum seperti pendekatan projek dan Model *Reggio Emilia*. Tarikh dan hari untuk hadir ketika membuat pemerhatian ini bagi fasa pertama dibincangkan dengan peserta kajian. Nota lapangan digunakan untuk mendapatkan maklumat tersebut dengan mencatat masa, fokus aktiviti, tingkah laku guru, dan tingkah laku murid.

### **3.6.6 Analisis Dokumen**

Dokumen juga digunakan sebagai salah satu sumber data dalam kajian ini. Ia dikategorikan kepada dua jenis iaitu dokumen PdP dan dokumen pengurusan. Dokumen PdP termasuklah buku Kurikulum dan huraian kurikulum, Rancangan Tahunan, Rancangan Pengajaran Harian, jadual waktu, hasil kerja murid, rekod prestasi murid, bahan bantu mengajar dan nota-nota harian. Dokumen pengurusan adalah seperti surat pekeliling, instrumen pemantauan, minit mesyuarat, surat daripada Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri dan Pejabat Pendidikan Daerah. Rujukan kepada dokumen-dokumen tersebut memberi gambaran dan maklumat tentang pemahaman dan amalan pelaksanaan KSPK guru secara keseluruhan serta menambah maklumat dan menyokong data awal yang diperolehi.

### **3.7 Prosedur Bimbingan Guru Sebagai Intervensi**

Bimbingan dilihat sebagai intervensi kerana selama ini guru tidak diberi bimbingan secara intensif seperti dalam cara kajian ini. Oleh itu, intervensi dalam kajian ini bukan berbentuk eksperimental kerana ia tidak menguji sebarang hipotesis tetapi adalah proses PdP sebagai bimbingan seperti yang disarankan dalam teori sosio-budaya Vygotsky (1934). Intervensi sebagai bimbingan memerlukan pendidik memberi mediasi iaitu memberi cabaran di samping menyediakan bantuan dan sokongan (Fauziah, Hood & Coyle, 2009). Dalam kajian Fauziah Abdul Rahim dan rakan-rakan(2009), guru sebagai ‘mediator’ atau memberi mediasi membantu pelajar mencapai perkembangan potensi diri mereka. Intervensi adalah proses bimbingan sebagai bahan untuk menghasilkan sesuatu yang diharapkan (Vygotsky, 1997 dalam Yrjo Engestrom, 2014). Oleh itu, pengkaji melaksanakan bimbingan dengan cara memerhati, bersoal jawab, berbincang dan melihat artifak yang berkaitan.

Menggunakan teori sosio budaya Lev Vygotsky (1934), pengkaji dalam kajian ini berperanan sebagai ‘mediator’ dan guru atau peserta kajian sebagai murid dibimbing oleh pengkaji iaitu dengan memberi fokus kepada interaksi antara mediator dengan peserta kajian dalam konteks budaya mereka, menggunakan bahasa dan dialog, menumpukan perbincangan dalam masa membimbing yang dilaksanakan di dalam kelas prasekolah, mengikut tahap kesediaan pemahaman sedia ada peserta kajian dan dibimbing ke tahap perkembangan potensi mereka. Tarikh dibincangkan dan dipersetujui bersama oleh keempat-empat peserta kajian supaya tidak berlaku pertindanan. Pengkaji berada di lokasi seharian penuh waktu PdP sehingga tamat intervensi. Proses pemerhatian setiap peserta kajian mengambil masa dalam tempoh tiga hari untuk diselesaikan.

Jadual 3.2

*Prosedur Bimbingan Intervensi*

<b>Prosedur</b>	<b>Deskripsi</b>
Bidang intervensi	Tunjang Bahasa dan Komunikasi, Ketrampilan, Kemanusiaan, Sains dan teknologi, Fizikal estetika dan daya kreatif, penyediaan perancangan pengajaran dan pembinaan jadual waktu serta pentaksiran kanak-kanak.
Kekerapan dan tamat	Setiap tunjang dengan sekali bimbingan, kekerapan bimbingan dalam setiap tunjang mengikut keperluan dan tahap pemahaman peserta kajian.
Tujuan bimbingan	Meningkatkan kualiti pemahaman, pedagogi dan amalan dalam PdP meliputi tunjang Bahasa dan Komunikasi, Ketrampilan, Kemanusiaan, Sains dan Teknologi, Fizikal estetika dan daya kreatif dan kemahiran menyediakan perancangan pengajaran harian, jadual waktu dan pentaksiran kanak-kanak.
Langkah tindakan	i. Transkrip data ii. Kenal pasti masalah iii. Susun mengikut keutamaan iv. Laksanakan Pelan Intervensi Tiga Langkah (PITL) seperti Jadual 3.4 v. Lihat perkembangan/Refleks

Jadual 3.3

*Pelan Intervensi Tiga Langkah (PITL)*

<b>PITL</b>	<b>Perkara</b>
PITL 1	Maklum balas pemerhatian Fasa 1, perbincangan, soal jawab, maklumat
PITL 2	Bimbingan menggunakan matrik bimbingan (Jadual 3.3)
PITL 3	Bimbingan berterusan dalam PdP (amali)

Bimbingan dilaksanakan sebaik saja pengkaji selesai membuat analisis data kajian fasa pertama. Pengkaji juga merujuk kepada instrumen Standard Kualiti Pendidikan Malaysia 2010 (SKPM2010 dan SKPMg2.0) yang digunakan oleh semua pegawai pendidikan sebagai skala ukur skor prestasi PdP guru. Skala ukur ini digunakan untuk

memastikan keseragaman penilaian menggunakan alat pengukur yang di terima pakai di peringkat Kementerian Pendidikan Malaysia. Ini juga bagi mengelakkan guru berasa tertekan atau rasa terbeban jika menggunakan alat pengukur yang berlainan.

Tumpuan dan tujuan intervensi adalah kepada pelaksanaan PdP yang meliputi ABP dan pembelajaran berpusatkan murid melalui aktiviti bermain merentasi semua tunjang/subjek KSPK. Pengkaji melaksanakan bimbingan kepada peserta kajian secara individu mengikut susunan tarikh dan masa yang telah dipersetujui bersama. Di samping mengambil kira keperluan, minat dan kecenderungan peserta kajian, kemahiran dan latar belakang pendidikan dan budaya informan (ABP), pengkaji juga merujuk latar belakang pentadbiran sekolah dan budaya sekolah di mana peserta kajian bertugas.

Pengkaji membimbing guru cara merancang aktiviti pemusatan kepada murid. Dalam proses bimbingan, pengkaji menggunakan matriks bimbingan guru yang disediakan oleh Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, Kementerian Pendidikan Malaysia sebagai bahan cetakan untuk rujukan pembimbing dan peserta kajian. Matriks bimbingan ini digunakan oleh Jurulatih Pakar Pembangunan Sekolah (SISC) sejak Tahun 2011 (PPPM, September 2012). Matriks bimbingan guru ini diubah suai mengikut keperluan dan kesesuaian pendidikan semasa (Rujuk Jadual 3.5)

Seperti dinyatakan di dalam bahagian pemerhatian, bimbingan dilaksanakan sekali dengan pemerhatian Fasa 2. Pengkaji berada serta terlibat aktif dengan peserta kajian di dalam bilik darjah secara terus (Robson, 1993). Walau bagaimanapun, sebelum hari pemerhatian, pengkaji turun ke lokasi setiap peserta sebanyak tiga kali (Jadual 3.3).

Perbincangan berkaitan dengan persediaan perancangan pengajaran dilaksanakan terlebih dahulu sebelum pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran.

Bimbingan pertama pengkaji berkongsi dapatan pemerhatian Fasa 1, dan memberi panduan lisan untuk penambahbaikan merujuk dapatan pemerhatian Fasa 1. Pengkaji memberi ruang dan peluang untuk peserta kajian belajar dan mengamalkan bimbingan lisan awal ini dalam tempoh sebulan. Ruang tempoh masa diberikan disebabkan pengkaji mengambil kira kepelbagaian program dan aktiviti persekolahan yang dilaksanakan di peringkat sekolah, daerah, jabatan dan kementerian yang peserta kajian juga dilibatkan. Serta juga perubahan yang berlaku dalam kurikulum. Peserta kajian perlu diberikan masa untuk mereka menyemak semula KSPK yang baru. Dalam tempoh ini, laluan bimbingan diteruskan melalui aplikasi *WhatsApp*.

Diikuti dengan bimbingan lawatan kedua, selang masa sebulan, pengkaji turun semula dengan membawa cetakan Matriks Bimbingan Guru, sebagai bahan bercetak yang oleh dirujuk bersama untuk membuat penambahbaikan pada bimbingan pertama. Pengkaji dan peserta kajian berbincang bersama-sama, untuk memantapkan lagi penambahbaikan PdP dengan merujuk kepada Matriks Bimbingan Guru (Jadual 3.3). Pengkaji juga memberi tempoh sebulan untuk peserta kajian melihat semula PdP mereka dan melaksanakan penambahbaikan lagi. Tempoh masa ini diberi, sama juga seperti lawatan bimbingan pertama. Pada lawatan ketiga, pengkaji melaksanakan bimbingan secara terus dalam PdP. Bimbingan adalah satu elemen penting untuk meningkatkan potensi pelajar Fauziah Abdul Rahim, Hood & Coyle, 2009; Avalos, 2011). Pengkaji selaku pembimbing menggunakan nota lapangan, perakam video dan mendapatkan dokumen untuk mengumpulkan data. Bimbingan ini dilaksanakan

dengan menerapkan konsep ansur maju mengikut situasi peserta kajian dengan mengambil kira latar belakang tempat kerja, pengalaman, kesediaan dan budaya peribadi peserta kajian.

### **3.8 Merekod Data**

Ketika sesi temu bual, pengkaji merekod maklumat perbualan temu bual ini menggunakan perakam suara dan nota lapangan. Kemudiannya perbualan tersebut ditranskripsikan bagi membolehkan analisis dibuat. Pemerhatian untuk sesi PdP menggunakan perakam kamera video. Pengkaji memohon kebenaran peserta kajian sebelum menyediakan set perakam dan dipersetujui oleh semua peserta kajian. Ini untuk memastikan semua peserta kajian tidak merasa terganggu dengan rakaman tersebut. Selain itu, pengkaji juga turut mencatat maklumat-maklumat penting semasa rakaman dijalankan.

### **3.9 Analisis Data**

Penganalisan data bukanlah suatu penamat, tetapi suatu proses (Robson, 1993). Hal ini kerana data dikumpulkan secara berterusan, dianalisis, dikumpulkan lagi, dianalisis lagi, disesuaikan sehingga mendapat satu keputusan yang selaras. Proses menganalisis data melibatkan beberapa langkah iaitu tahap pra-analisis, tahap kekemasan, tahap pameran data, tahap verifikasi dan tahap dapatan dan interpretasi. Dengan itu, bagi kajian ini pengkaji menggunakan cadangan Miles dan Hubberman (1994) iaitu menganalisis data secara pelbagai kes. Proses ini memerlukan penulisan secara naratif dan deskripsi. Semua proses penganalisan data ini bertujuan untuk membentuk rumusan kajian. Jadual 3.4 menunjukkan petunjuk dan kod yang digunakan untuk mendapatkan maklumat daripada peserta kajian.



### Jadual 3.4

#### *Petunjuk dan Kod yang Digunakan*

<b>BIL</b>	<b>PETUNJUK</b>	<b>KOD</b>
1	4 Peserta kajian (bukan nama sebenar)	Rani Ida Tini Mi
2	Temubual 1 (temubual dilakukan sebelum bimbingan)	(T1)(Tarikh)(Kod peserta kajian) Contoh: T1130516Rani
3	Temu bual 2 (tembual dilakukan selepas bimbingan)	(T2)(Tarikh)(kod peserta kajian) Contoh: T1130516Rani
4	Pemerhatian	P
5	Artifak	A
6	Nota Lapangan	NL
7	Whatapps	W
8	Matematik	Mat
9	Bahasa Malaysia	BM
10	Bahasa Inggeris	BI
11	Pendidikan Fizikal dan kesihatan	PFK
12	Keterampilan	KTI
13	Kemanusiaan	KEM
14	Sains Teknologi	ST
15	Sosial Emosi	SE
16	Amalan Bersesuaian Perkembangan	ABP
17	Rancangan Tahunan	RT
18	Rancangan Pengajaran Harian	RPH
19	Pengkaji	Pengkaji + Pembimbing

Bagi kajian ini, mengandungi dua data analisis iaitu fasa pertama kajian untuk mengenal pasti pemahaman, pelaksanaan dan cabaran dan fasa kedua maklum balas selepas bimbingan. Data bagi kedua-dua fasa ini dikumpulkan dengan cara temu bual, pemerhatian dan bahan bukti yang lain. Pengkaji menyediakan nota semasa proses pengumpulan data sedang dilaksanakan. Sejurus tamat sesi temu bual pemerhatian, pengkaji membuat catatan ringkas dapatan hasil sesi tersebut. Untuk data daripada temu bual, setelah mendapat pengesahan semula daripada peserta kajian, pengkaji meneliti persamaan dan perbezaan maklumat, mengasingkan dan menjadikan kelompok mengikut bidang iaitu pemahaman, amalan, cabaran dan selepas bimbingan. Contohnya, dalam aspek pemahaman, dapatan dibeza dan diasingkan mengikut kategori seperti pemahaman tentang kurikulum, ABP dan pemusatan murid. Begitu

juga bidang amalan, dikategorikan kepada subtopik teori dan pendekatan kurikulum. Sementara aspek cabaran pula dikategorikan mengikut subtopik yang diperolehi hasil daripada temu bual yang dijalankan.

Jadual 3.5

*Contoh Analisis Data Pemahaman*

<b>Perkara</b>	<b>Kategori</b>	<b>Subkategori</b>	<b>Perihal Kategori</b>	<b>Sumber Data/Sampel Data</b>
Pemahaman	Dokumen KSPK	Panduan guru	Digubal oleh KPM	“.....”(T1...?)

Kemudian kategori ini diasingkan lagi mengikut item yang lebih kecil. Contohnya, pemahaman tentang aspek kurikulum diagihkan kepada item aspek falsafah dan prinsip kurikulum, tujuan dan pemahaman tentang subjek kurikulum (jadual 3.5). Item-item ini akan diberi kod sebagai simbol dalam analisis data (Robson, 1993; Marshall & Rossman 1989; Merriam, 2009; Taylor & Bogdan, 1984).

Sementara untuk analisis data dari pemerhatian (jadual 3.6), pengkaji membuat catatan apa yang berlaku sepanjang sesi pemerhatian. Rakaman video disemak untuk memastikan tidak ada maklumat yang tertinggal semasa proses menganalisis data dilakukan. Data pemerhatian dikelompokkan kepada bidang amalan guru dalam pelaksanaan KSPK, kategori mengikut ABP dan pemusatan murid. Kemudian dipecahkan lagi kepada item di bawah setiap satunya dengan lebih terperinci. Sebagai contoh, di bawah ABP item keperluan, minat, tahap umur, bahan digunakan, dan aktiviti dipilih. Kemudian dikod dan dibuat deskripsi secara naratif bagi setiap peserta kajian. Dapatan ini seterusnya digunakan oleh pengkaji ketika melaksanakan bimbingan. Setelah bimbingan dilaksanakan, langkah menganalisis data yang serupa dengan fasa pertama kajian dilaksanakan.

Jadual 3.6

*Contoh Analisis Data Pemerhatian*

Perkara	Kategori	Perihal Kategori	Sumber Data	Contoh Data
Amalan	Persediaan Perancangan Awal	Merujuk Pekeliling Ikhtisas Bilangan 3/1999	DSKP KSPK	Semakan Dokumen

Langkah seterusnya ialah menganalisis data daripada temu bual yang menemukan cabaran yang dihadapi (Jadual 3.6 dan 3.7). Dapatkan temu bual diperhalusi dan telah dibahagikan kepada subtema seperti contoh berikut:

Jadual 3.7

*Contoh Analisis Data Cabaran*

Perkara	Subtema	Sampel data
Cabaran	Waris	“.....”(T1..?)

Setelah data daripada kedua-dua fasa siap dianalisis, langkah berikutnya ialah membuat kesimpulan kepada pemahaman, amalan, dan cabaran langkah-langkah bimbingan dilaksanakan mengikut bidang-bidang di dalam item yang telah di analisis pada peringkat awal. Contoh analisis data bimbingan seperti berikut (Jadual 3.8):

Jadual 3.8

*Contoh Analisis Data Bimbingan*

Perkara					
Bimbingan	Bidang Bimbingan	Kekerapan	Tujuan	Langkah bimbingan	Perubahan hasil bimbingan

Mediasi bentuk bimbingan di laksanakan melalui perbincangan, bersoal jawab, penerangan, melibatkan diri dan memberi dorongan. Domain kognitif, meta kognitif, persekitaran dan afektif diberi definisi kepada data yang diperolehi.

Pengkaji menganalisis data merangkumi bahan-bahan lain seperti hasil kerja murid, penulisan Rancangan Mengajar Guru, penyediaan bahan bantu mengajar serta pilihan aktiviti di dalam kelas dan di luar kelas. Data-data ini dianalisis bertujuan untuk mendapatkan sebanyak mungkin maklumat untuk menyelesaikan persoalan kajian ini. Selain itu, deskripsi berkaitan juga turut dilaksanakan.

### **3.10 Kebolehpercayaan dan Kesahan**

Menurut Merriam (2009), kebolehpercayaan dan kesahan sesuatu kajian adalah melihat kepada pendekatan yang teliti terhadap konsep kajian, pengumpulan data, menganalisis, menterjemah dan mempersembahkannya. Menyedari hal ini maka bagi menentukan kebolehpercayaan kajian ini, pengkaji menerangkan dari awal kajian akan konsep kajian ini adalah berpandukan teori sosio-budaya Lev Vygotsky (1934), di mana pengkaji adalah orang yang berada bersama-sama dengan peserta kajian, di dalam satu daerah dan dalam bidang yang sama iaitu pendidikan awal kanak-kanak. Pengkaji juga adalah pembimbing peserta kajian dalam pelaksanaan KSPK ini. Selain pengkaji mengetahui latar belakang pengalaman, pendidikan dan keluarga setiap peserta kajian termasuk sejarah awal penubuhan prasekolah di sekolah tempat peserta kajian bertugas, pengkaji juga yang menyusun penempatan peserta kajian di sekolah tersebut. Oleh itu, bagi mendapatkan gambaran menyeluruh tentang pemahaman, amalan dan cabaran pelaksanaan KSPK ini, pengkaji telah memilih empat orang

peserta kajian di daerah tempat pengkaji bertugas secara rawak. Dengan kata lain, pengkaji sangat mengetahui selok-belok lokasi, situasi dan peserta kajian kajian ini.

Sementara itu, dari aspek penyediaan soalan pula, soalan-soalan yang disediakan meliputi semua aspek bagi mencapai tujuan dan persoalan kajian. Alat-alat yang digunakan semasa temu bual, soal selidik dan pemerhatian menggunakan kaedah triangulasi. Menurut Denzin (2017) terdapat empat kategori triangulasi, iaitu:

- i. Triangulasi data yang melibatkan pengutipan pelbagai jenis data untuk menyelidik fenomena yang sama.

Untuk kajian ini, pengkaji menggunakan triangulasi yang melibatkan pengumpulan pelbagai jenis data untuk sesuatu fenomena. Selain daripada data-data daripada temu bual dan pemerhatian, bahan-bahan seperti hasil kerja kanak-kanak, laporan kemajuan, hasil perbualan santai dan pemerhatian ke atas tingkah laku dicatat dan direkodkan sebagai sumber data. Sebagai tambahan lagi, pengkaji juga menggunakan laporan penyeliaan yang disediakan oleh pihak KPM, JPN dan PPD (dibentangkan dalam pelaporan mesyuarat organisasi dan laporan Jemaah Nazir Persekutuan).

Disebabkan pengkaji menggunakan instrumen SKPM 2010 yang digubal oleh Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK), maka pengkaji telah memberi rakaman video penuh PdP empat peserta kajian dalam Pemerhatian 1 untuk penilaian semula oleh seorang JNJK dan seorang ahli akademik. Kemudian dilihat persamaan dan perbezaan peratus pencapaian yang diberikan oleh pengkaji dengan dua orang penilai tersebut. Menurut Cresswell (2012), pengkaji boleh mendapatkan orang luar yang lebih pakar sebagai

“audit luar” bagi mengesahkan lagi maklumat diperoleh pengkaji. Cresswell (2013) juga mencadangkan agar sekurang-kurangnya dua orang audit luar ini dirujuk untuk menilai semula maklumat atau data yang diperoleh pengkaji.

### 3.10.1 Butiran Audit Luar

Dalam kajian ini pengkaji telah menggunakan dua orang luar bagi mengesahkan dapatan diperolehi oleh pengkaji. Seorang daripadanya ialah Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti Negeri Kedah (JNJK), ahli akademik di organisasi Pejabat Pendidikan Daerah Kubang Pasu dan pengkaji sendiri. Instrumen diguna pakai adalah instrumen rasmi oleh pihak JNJK semasa melaksanakan tugas mereka di seluruh Malaysia. Tafsiran pencapaian yang digunakan dalam perbincangan dapatan kajian untuk penilaian PdP menggunakan Standard 4 SKPM 2010 adalah seperti yang terdapat dalam Jadual 3.9 Tafsiran Pencapaian SKPM 2010 berikut.

Jadual 3.9

*Tafsiran Pencapaian SKPM 2010*

<b><u>TAFSIRAN PENCAPAIAN</u></b>	
<b>Peratus Pencapaian</b>	<b>Taraf Pencapaian</b>
90-100	Cemerlang
80-89	Baik
60-79	Harapan
40-59	Memuaskan
20-39	Lemah
0-19	Sangat lemah

(Sumber SKPM 2019)

Oleh itu, triangulasi kategori pertama ini sesuai digunakan kerana banyak maklumat diperoleh daripada pelbagai sumber. Data-data yang telah di transkrip dipulangkan kepada peserta kajian untuk disemak semula adakah tepat seperti apa yang dimaksudkan semasa temu bual (Lincoln & Guba, 1998; Denzin, 2017; Robson, 1993;

Merriam, 2009; Creswell, 2012). Pengkaji telah sesuaikan dengan kajian ini dan lakukan sedikit penambahan atau pembetulan oleh peserta kajian. Selanjutnya, setelah dikategorikan, hasil dapatan sekali lagi disemak ketepatannya dengan data mentah bersama-sama dengan seorang guru pakar yang juga jurulatih prasekolah peringkat kebangsaan dan negeri yang bukan dari daerah ini. Keputusan dibuat sehingga terdapat maklumat yang berulang-ulang daripada data yang telah dikategorikan. Merriam (2009) mengatakan bahawa kesahan dalaman ialah dengan membenarkan semakan oleh rakan (*member checks*.) Maka, data-data yang diperolehi dalam kajian ini merujuk kepada pelbagai sumber untuk mendapatkan kesahan dan kebolehpercayaan dapatan maklumat.

Audit luar juga digunakan dalam memastikan ketepatan dan kesesuaian kategori, kod dan tema yang dipilih daripada data. Data yang diperolehi, setelah di kategori dan kod mengikut tema-tema bersesuaian dengan transkrip adalah semak sekali lagi untuk memastikan kategori, kod dan tema adalah bersamaan atau hampir tepat (Creswell, 2013). Semakan ini dilakukan oleh dua orang pegawai akademik di tempat bertugas pengkaji. Peratus persamaan diperolehi adalah 90 peratus menyamai dengan yang disediakan oleh 2 pegawai akademik ini. Kod dan tema yang berbeza, pengkaji dan 2 pegawai ini berbincang menentukan kod dan tema yang lebih sesuai dan tepat.

Rumusannya kajian ini berkaitan dengan pelaksanaan KSPK. Suatu semakan baru wajib dilaksanakan oleh semua guru prasekolah di seluruh Malaysia, termasuk Tadika KEMAS, JPNIN dan swasta. Lokasi premis meliputi kawasan bandar dan luar bandar. Semua guru ini adalah kumpulan pelaksana yang telah diberi pendedahan berkaitan KSPK oleh Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pendidikan Malaysia.

Kemungkinan ada masalah yang hampir sama atau sama dihadapi oleh pengkaji lain. Dapatan pula berkemungkinan sama atau hampir sama dengan guru-guru pelaksana KSPK di tempat lain. Walau bagaimanapun bagi kajian ini pengkaji memilih reka bentuk kajian seperti dibincangkan bagi mendapatkan maklumat yang tepat dan benar menggunakan kaedah kualitatif melalui pemerhatian dan temu bual, serta pengumpulan bukti seperti hasil kerja dan rekod pencapaian murid, kajian di dalam situasi sebenar.

### **3.11 Kesimpulan**

Bab ini membincangkan reka bentuk kajian dengan kaedah kualitatif dengan pendirian pengkaji yang berfahaman interpretif dan kritis. Kerjaya pengkaji membuatkan pengkaji terpenggil untuk membantu guru-guru supaya dapat meleraikan masalah yang menyelubungi mereka selama ini dalam melaksanakan KSPK. Pengkaji memilih cara mendapatkan data melalui temu bual, pemerhatian dan pengumpulan berbagai bahan artifak seperti hasil kerja murid sebagai bahan bukti bagi mengukuhkan maklumat. Selanjutnya, dikemukakan tatacara pelaksanaan intervensi, diikuti dengan cara menganalisis data. Bagi mendapatkan maklumat yang asli, pengkaji memberi perhatian kepada etika kajian serta kebolehpercayaan dan kesahan kajian. Dapatan kajian ini diharap dapat memberi maklumat mengenai keberkesanan pelaksanaan KSPK bagi tujuan penambahbaikan oleh pihak berkaitan khususnya BPK, KPM, pihak penyelia program di PPD dan JPN dan guru-guru pelaksana. Kajian seperti ini juga diharapkan boleh membantu pihak pembangunan kurikulum dalam mendapatkan maklumat mengenai cara mengatasi halangan serta cabaran yang dihadapi dalam pelaksanaan KSPK.



## **BAB EMPAT**

### **ANALISIS DATA: PEMAHAMAN GURU PRASEKOLAH TERHADAP KURIKULUM PRASEKOLAH KEBANGSAAN**

#### **4.1 Pendahuluan**

Bab ini membentangkan dapatan daripada persoalan kajian yang pertama iaitu apakah pemahaman guru tentang Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK). Persoalan tersebut bertujuan mendapatkan maklumat berkaitan pemahaman guru-guru prasekolah dalam daerah Kubang Pasu terhadap KSPK. Pembentangan bab ini merujuk kepada tema yang terhasil daripada data. Dapatan kajian yang dibentangkan juga adalah pemahaman daripada temu bual dengan sokongan petikan keterangan peserta kajian.

#### **4.2 Pemahaman Guru Terhadap KSPK**

Analisis data terhadap pemahaman guru tentang KSPK telah menghasilkan kategori dan subkategori utama seperti berikut:

- i. Dokumen dan Kandungan KSPK,
- ii. Aspek Perkembangan Kanak-Kanak
- ii. Peranan, Ciri-ciri dan Persepsi Guru

Jadual 4.1 menunjukkan kategori, subkategori, keperihalan kategori serta sampel data pemahaman guru terhadap KSPK yang terbahagi kepada beberapa kategori utama sebagai garis panduan kepada persembahan dapatan kajian.

Jadual 4.1

*Rumusan Keperihalan Kategori dan Sampel Data Pemahaman*

Kategori	Subkategori	Perihalan Kategori	Sampel Data
Dokumen dan kandungan KSPK	Panduan guru	Dokumen KSPK: Dokumen KSPK yang digubal oleh KPM dijadikan panduan dan rujukan guru	“Dokumen KSPK: sukatan pendidikan yang digubal oleh Kementerian Pendidikan Malaysia, adanya kurikulum ini seorang cikgu tak akan lari dari landasan” (TI, Rani)
	Kandungan KSPK	Tunjang Meliputi aspek perkembangan Jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial (JERIS), dalam Tunjang KSPK	“Aspek perkembangan kanak-kanak terdapat di dalam subjek KSPK, tunjang kognitif, bahasa, sosial emosi, fizikal, kerohanian moral dan keterampilan diri” (TIIda)
	Kaedah, strategi dan pendekatan pengajaran pembelajaran	Pendekatan, kaedah dan strategi dan pengajaran dan pembelajaran: Pendekatan: belajar melalui bermain, bertema, kontekstual, pembelajaran masteri, kepelbagaian kecerdasan, inkuiri penemuan, pendekatan projek, bersepadu Terkandung kaedah kumpulan, kelas dan individu Terkandung pelbagai strategi seperti, mewarna, melukis, menyanyi, menari, main peranan, menulis, membaca, mengecat, pengecap, melipat, simulasi, projek, penyoalan, perbincangan, demonstrasi, penerokaan dan pelbagai aktiviti lagi	“Banyak guna kaedah bermain kerana cara ini paling mudah untuk tackle murid kerana murid suka bermain” (T1Mi)
	Pendekatan Pemusatan guru dan murid	Pendidikan yang berfokus kepada penglibatan murid mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran	“Banyak aktiviti melibatkan murid” (T1Mi)
	Penilaian kanak-kanak	Penilaian: Pemahaman terhadap tujuan dan manfaat penilaian. Pentaksiran murid secara pemerhatian, merekod menggunakan sama ada, anekdot, berterusan, rekod masa, rekod peristiwa dan senarai semak	“Buat penilaian untuk tengok berkesan atau tak. Pemantauan secara pemerhatian. Boleh tengok keberkesanan dan minat murid untuk belajar. Buat senarai semak”. (T1Rani)

Jadual 4.1 (sambungan)

Kategori	Subkategori	Perihal Kategori	Sampel Data
Asas aspek perkembangan kanak-kanak	Perbezaan individu	Perbezaan individu: merujuk kepada kadar dan tahap perkembangan kanak-kanak yang berbeza	Perbezaan Individu: Kreativiti yang berbeza, ada yang suka kartun, ada yang tak suka. Ada juga murid yang suka menyendiri, boleh jadi leader. Maka di situ dilihat banyak jenis murid, ada juga yang nak duduk saja, relax tak mahu buat kerja (T1Tini)
	Faktor yang mempengaruhi aspek perkembangan	Persekitaran (Eksogen) Pemakanan, Keluarga, Rakan sebaya, Sekolah, Tempat tinggal Media elektronik dan sebarannya Pusat ibadat Persekitaran dunia / fenomena alam	Faktor yang mempengaruhi perkembangan kanak-kanak: Pertama, dari segi persekitaran murid bandar dan luar bandar, kedua persekitaran ibu bapa dan kawan-kawan. Mentaliti ibu bapa yang berpelajaran dan kurang berpelajaran ini berbeza (T1Tini)
	Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan	Genetik (Endogen) Baka, Pemakanan, Kesihatan ibu, dadah & alkohol, Teratogen Faktor Rh darah, Kesan X-ray, Emosi ibu, Umur ibu, Merokok ABP: aktiviti yang dipilih dirancang berdasarkan apa yang diketahui tentang kanak-kanak dan keluarga mereka iaitu aktiviti yang bersesuaian dengan tahap dan kadar perkembangan, umur, kebolehan, minat, kemahiran, keperluan, pengetahuan, kesihatan, pengalaman, temperamen, genetik, latar belakang keluarga dan budaya	ABP: Apa yang kita buat mesti sesuai dengan perkembangan kanak-kanak (T1Ida)
Pemahaman terhadap teori		KSPK dibentuk mendasari teori perkembangan dan pembelajaran Teori behaviourisme Teori konstruktivisme Teori sosiobudaya	Saya tak sure yang ni, pemerhatian sikap kanak-kanak. Dari sikap kita tau minat belajarnya ke arah macam mana. Teori Vygotsky ada guna tapi tak berapa nak ingat. Guna juga teori yang asal dari Islam contohnya Imam As Shafie (T1Rani)

Jadual 4.1 (sambungan)

Kategori	Subkategori	Perihal Kategori	Sampel Data
Peranan, ciri-ciri dan persepsi guur	Peranan guru	Pembimbing dan pemudah cara Nilai-nilai murni seperti sabar, baik hati, prihatin, bertanggungjawab prihatin, tolak ansur, ikhlas, penyayang, kreatif, imaginatif, dan lain-lain.	Guru sebagai pembimbing (T1Ida dan Mi) Seorang guru perlu kreatif, guru pra betul-betul perlu bertanggungjawab (T1Tini)
	Ciri-ciri guru		
	Perubahan cara belajar dan mengajar		
	Persepsi terhadap kerjaya		
	Keupayaan, harapan dan kebimbangan		
	Itizam guru		

#### 4.2.1 Dokumen dan Kandungan

Bahagian ini membentangkan pemahaman peserta kajian terhadap dokumen KSPK menurut perspektif masing-masing dengan terperinci meliputi lima subtema iaitu Panduan Guru, Kandungan DSKP KSPK, Kaedah dan Pendekatan Pengajaran dan Pembelajaran, Pendekatan Pemusatan Guru dan Murid dan Penilaian (Tujuan Penilaian, Cara Penilaian, dan Kepentingan Penilaian).

##### 4.2.1.1 Panduan Guru

Data memperlihatkan pemahaman guru tentang KSPK sebagai panduan guru. KSPK menjadi satu dokumen untuk guru merujuk semasa pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran (PdP). Ia merangkumi harapan, matlamat dan falsafah yang digarap oleh Kementerian Pendidikan Malaysia untuk dilaksanakan oleh guru-guru prasekolah.

T1Rani: “Kurikulum penting sebagai panduan”

Analisis data memperlihatkan pendapat peserta kajian yang mengatakan KSPK ini adalah sebagai panduan untuk guru melaksanakan PdP. Walau bagaimanapun, pernyataan mereka adalah berbeza mengikut kefahaman masing-masing yang ada perkaitan dengan latar belakang pengalaman dan kelayakan akademik. Rani melihat KSPK sebagai sukatan yang digubal oleh KPM sebagai panduan untuk diikuti. Rani mempunyai pengalaman dalam bidang pendidikan prasekolah dan sekolah menengah serta memiliki ijazah pendidikan awal kanak-kanak. Rani dapat membezakan kurikulum antara kumpulan pelajar. Justeru itu, KSPK dianggap sebagai mengawal guru supaya melaksanakan PdP seperti garis panduan yang terkandung di dalam dokumen KSPK.

Sementara Ida pula melihat KSPK dari aspek hasrat kerajaan seperti disebut dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan yang dihubungkan sebagai garis panduan pelaksanaan PdP yang merujuk kurikulum sebagai :

T1Ida: “Hasrat kerajaan yang perlu disampaikan kepada pelajar, dan sebagai garis panduan dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran, kurikulum berkait dengan FPK”.

Ida mempunyai pengalaman paling lama mengajar di prasekolah iaitu, 21 tahun. Beliau juga merupakan guruambilan pertama di maktab yang mengikuti bidang ini di Malaysia dan usianya melebihi daripada tiga peserta lain (Rujuk Jadual 3.2). Latar belakang dan pengalaman serta usianya turut memberi pengaruh kepada pemahaman dan pemikiran beliau terhadap KSPK.

Sementara itu, Tini pula menegaskan dengan lebih terperinci berbanding Rani dan Ida iaitu KSPK bukan sahaja sebagai satu dokumen yang disediakan untuk diikuti oleh semua guru bagi mencapai objektif dan matlamat negara serta meliputi aspek perkembangan yang seimbang malah merangkumi kawasan bandar dan luar bandar.

T1Tini: “KPM telah menggariskan satu standard kurikulum yang perlu diikuti oleh guru. Objektif kurikulum melahirkan modal insan seimbang dari segi JERIS dan rapatkan jurang luar bandar dan bandar, diguna pakai oleh semua supaya matlamat negara tercapai, tidak terpisah seperti dulu”.

Tini melihat dalam skop yang lebih luas melangkaui prasekolah di bawah KPM. Beliau membandingkan dengan pelaksanaan kurikulum sebelum KSPK di semua agensi iaitu agensi Jabatan Kebajikan Masyarakat (KEMAS), Jabatan Perpaduan dan Integrasi Negara (JPNIN), sukarela perseorangan dan pihak swasta. Walaupun usia Tini adalah paling muda berbanding tiga peserta lain serta pengalaman kurang daripada 5 tahun, tetapi beliau juga adalah lulusan ijazah dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak. Pendapat beliau mungkin juga dipengaruhi oleh faktor falsafah dan prinsip beliau yang sentiasa berusaha untuk maju ke hadapan iaitu “sekali melangkah jangan berpatah balik, jangan toleh belakang”. Beliau juga sedang melanjutkan pelajaran ke peringkat Sarjana dalam bidang Psikologi Pendidikan.

Akan tetapi Mi pula berbeza daripada tiga orang peserta kajian di atas di mana beliau menunjukkan bukan sahaja pemahaman, tetapi juga pengetahuan malah kesedaran bahawa mendidik kanak-kanak di prasekolah juga mempunyai kurikulum sebagai

panduan yang mesti diikuti dan beliau meneliti, mengkaji dan membandingkannya dengan pendidikan di sekolah rendah seperti kata beliau:

T1Mi: “Saya ingat prasekolah ni cuma jaga budak saja, tapi bila saya tengok KSPK tu baru saya faham rupanya mereka ini berbeza dengan arus perdana”

Arus perdana merujuk kepada pendidikan di Sekolah Rendah. Guru-guru menggunakan Dokumen Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) sebagai panduan dan rujukan. Pendidikan di prasekolah adalah sebagai persediaan sebelum masuk ke Tahun Satu.

Kesimpulannya, jelas semua peserta mempunyai pendapat dan pemahaman yang sama iaitu:

- KSPK sebagai panduan untuk guru, tetapi dalam pernyataan yang berbeza.
- Memenuhi harapan dan matlamat Negara yang terkandung dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan.

#### **4.2.1.2 Kandungan KSPK**

Pemahaman berkaitan kandungan KSPK merujuk kepada kebolehan peserta kajian untuk mengenal pasti tunjang-tunjang yang ada dalam KSPK. Dapatan kajian mendapati peserta kajian mempunyai kefahaman yang berbeza berkaitan isi kandungan KSPK terdiri daripada tunjang-tunjang tertentu. Contohnya:

T1Rani: “Komunikasi, kerohanian dan moral, sains dan teknologi, sosial emosi.”

T1Mi: “Kognitif, sains dan teknologi, komunikasi, sosial emosi.”

- TIIIda: “Kemahiran-kemahiran tertentu yang perlu dikuasai untuk murid- murid prasekolah, tunjang-tunjang kognitif, bahasa, sosial emosi, fizikal, kerohanian, moral, keterampilan diri.”
- TITini: “Bahasa Malaysia, Bahasa Inggeris, Komunikasi, Estetika, Sosial, Kreativiti dan murid dapat berfikir KBAT (Kemahiran Berfikir Aras Tinggi).”

Pengkaji dapat mengenal pasti pemahaman peserta kajian berkaitan tunjang yang terdapat di dalam KSPK melalui pernyataan lisan mereka. Bagi Tunjang Moral hanya dua orang peserta kajian sahaja iaitu Rani dan Ida yang menyebut tunjang ini. Manakala Tini adalah peserta yang tidak menyebut tunjang Moral, Sains dan Teknologi, tetapi telah memperincikan kemahiran yang patut dikuasai murid melalui tunjang yang terdapat dalam KSPK. Sementara Ida pula telah menyebut semua Tunjang yang terdapat di dalam KSPK dengan menjelaskan Kognitif adalah salah satu cabang Sains dan Teknologi. Ida juga menghubungkan tunjang dengan kemahiran yang perlu dikuasai oleh kanak-kanak.

Berbanding pula dengan Rani, Tini dan Mi yang kurang memahami kandungan tunjang di dalam KSPK apabila mereka tidak menyebut Tunjang Fizikal dan Keterampilan Diri. Maka, berdasarkan pemahaman mereka terhadap tunjang melalui pernyataan lisan spontan, didapati Ida lebih memahami dan menguasai kandungan KSPK berbanding tiga orang peserta lagi. Walau bagaimanapun, huraian Tini lebih teliti pada bahagian kemahiran yang terdapat di dalam KSPK iaitu melahirkan murid yang berfikir aras tinggi.



T1Tini: “Kreativiti, KBAT. Contohnya, bentuk boleh *apply* warna, gunting ikut bentuk, jadi objek seperti topi, bantu mereka fikir aras tinggi buat orang”

Selain daripada itu, analisis kajian juga mendapati pemahaman peserta kajian terhadap standard pembelajaran yang disediakan di dalam KSPK mengambil kira faktor umur dan pemeringkatan tahap daripada mudah ke susah:

T1Rani: “Kita kena tengok tunjang/standard yang perlu. Aras tinggi ada yang tak boleh, kadang bergantung pada umur, perlu bahagi ikut standard/kurikulum.”

T1Ida: “Ikut kategori umur, kalau murid enam tahun masih tak boleh capai silibus enam tahun, kita akan letakkan dia dalam silibus yang lebih rendah.”

T1Tini: “Tulis rancangan mengajar dalam RPH pun objektif kena ada 4plus dan 5plus, semuanya sudah ada dalam KSPK, cuma guru perlu pilih nak kaji di mana nak letak.”

Mi dan Tini juga mempunyai pemahaman bahawa kandungan KSPK telah menyediakan kemahiran untuk semua tahap kanak-kanak. Ini menunjukkan kesemua empat peserta kajian meneliti isi kandungan dokumen KSPK yang mengandungi standard pembelajaran yang pelbagai aras dan mengikut kategori umur.

Daripada analisis yang dilakukan juga, pengkaji mendapati bahawa peserta kajian memahami di dalam KSPK juga dicatatkan pendekatan dan kaedah yang boleh digunakan dalam pelaksanaan PdP. Rani, Ida dan Mi memahami antara kaedah yang

terdapat dalam KSPK ialah belajar melalui bermain, inkuiri, eksperimen dan bertema. Sementara seorang peserta kajian iaitu Tini lebih memberi fokus kepada kaedah bertema dan memaksa murid belajar.

T1Ida: “Belajar melalui bermain, tema, *inquiry* (aktiviti sains di luar). Pendekatan individu untuk aktiviti individu”

T1Mi: “Saya buat melalui bermain dan nyanyian, buat eksperimen. Contohnya saya ajar buat eksperimen tentang wap air”

T1Rani: “Fokus kepada belajar melalui bermain. Tak ingat”

T1Tini: “Memandangkan prasekolah ada banyak tema, saya akan paksa murid. Bukan maksud saya garang tapi benda ni terpaksa supaya murid dapat.

Seperti yang dipamerkan di dalam Jadual 4.2, guru-guru memperlihatkan kefahaman mereka dengan memberi contoh pendekatan dan kaedah yang digunakan semasa pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Namun, sejauh mana guru-guru merealisasikan pendekatan dan kaedah tersebut akan diperhatikan semasa pelaksanaan PdP mereka. Ini dilaksanakan oleh pengkaji dalam pemerhatian.

Jadual 4.2

*Pemahaman kandungan KSPK (Pendekatan dan kaedah)*

Pendekatan/Kaedah	Perihal aktiviti	Contoh data
Belajar melalui bermain	Rani :melompat dalam kad huruf apabila disebut (kelopak bahasa)	T1Rani “ fokus kepada belajar melalui bermain”
	Ida : menyusun blok kayu berbeza warna dan saiz.	T1Ida “Banyak benda yang kanak2 dapat melalui kaedah belajar sambil bermain”
	Mi : bermain dengan alat perkusi	T1Mi “banyak aktiviti saya buat melalui bermain”
Bertema	Ida :fokus bertema di awal tahun untuk kenalkan kanak-kanak kepada pelbagai alam di persekitaran	T1Ida “Bertema memang guna sebab pengajaran bertema”
	Mi: menggunakan bahan maujud ikut tema bahan yang ada di sekitar dan mudah diperoleh contoh air dan gelas.	T1Mi “contoh nak guna bahan maujud ikut tema”
	Tini: guna tema bentuk geometri boleh hasilkan berbagai rekaan seperti kereta, topi	T1Tini “ prasekolah ada banyak tema”
Eksperimen	Mi :menggunakan gelas,air dan ais untuk melihat wap air	T1Mi “Cthnya saya ajar buat eksperimen”
Inkuiri	Ida: kurang guna sebab melibatkan aktiviti tertentu sahaja- tidak dinyatakan	T1Ida “Macam Sains yang memerlukan inquiry kita akan buat”
Berkumpulan	individu	T1Ida “aktiviti individu, hujung tahun aktiviti berpasangan, kumpulan pun masih jalan (dilaksanakan)”
	berkumpulan	T1Rani “buat secara kumpulan, saling membantu dan toleransi”
	berpasangan	T1Mi “saya buat kumpulan”
		T1Tini “kumpulan dibahagi mengikut warna”

Penyataan lisan peserta kajian menunjukkan perbezaan cara pemahaman mereka terhadap pelaksanaan PdP yang terdapat dalam dokumen KSPK. Contohnya, pemahaman Ida berbeza dengan pemahaman Tini, Rani dan Mi.

T1Ida: “Aktiviti individu, hujung-hujung tahun pengajaran lebih kepada berpasangan (rakan sebaya), yang boleh akan bimbing yang kurang boleh. Berkumpulan pun masih jalan.”

Tini pula tidak menyatakan kaedah yang terkandung dalam KSPK, tetapi semasa menerangkan tentang aktiviti yang dilaksanakan, beliau menyebut kumpulan dibahagi mengikut warna. Sama situasinya dengan Mi dan Rani:

T1Mi : “Saya buat kumpulan.”

T1Rani: “Buat secara berkumpulan saling bantu membantu dan toleransi. Aktiviti perseorangan dan berpasangan guna senarai semak.”

Hanya Ida sahaja yang menyatakan bahawa kaedah individu, berpasangan dan kumpulan terdapat di dalam KSPK, sedangkan tiga peserta lagi menyatakan penggunaan kaedah ini semasa dalam penerangan mereka tentang aktiviti yang dilaksanakan. Kesimpulannya,

- keempat-empat peserta kajian memahami kandungan utama KSPK yang terdiri daripada tunjang-tunjang, standard pembelajaran pelbagai aras mengikut kategori umur iaitu 4 dan 5 tahun pendekatan dan kaedah,
- tetapi olahan hujah mereka berbeza mengikut pemahaman masing-masing.
- Sementara pemahaman berkaitan pendekatan dan kaedah diperincikan lagi di dalam tema 4.2.1.3 berikut.

#### **4.2.1.3 Kaedah, Strategi dan Pendekatan Pengajaran Pembelajaran**

Penjelasan lanjut tentang kaedah, strategi dan pendekatan yang digunakan oleh peserta kajian. Dapatan analisis kajian memperoleh maklumat tentang pemahaman peserta kajian terhadap kaedah dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran. Maklumat ini terangkum dalam KSPK yang dianggap sebagai panduan oleh peserta kajian. Data-data yang diperolehi juga mengandungi kaedah dan pendekatan pengajaran pembelajaran. Tema ini mempersembahkan pemahaman peserta kajian terhadap kaedah, strategi dan pendekatan PdP.

Bab ini adalah sangat penting dalam kajian ini untuk diteliti dengan lebih mendalam seperti telah dibincangkan dalam bab 1. Kaedah pengajaran dan pembelajaran telah disediakan didalam dokumen KSPK untuk dilaksanakan oleh guru dalam PdP sebagai pedagogi. Ia juga adalah elemen paling penting dalam pelaksanaan PdP di semua peringkat pendidikan sebagai cara untuk melaksanakan kurikulum yang disediakan. Tanpa pemahaman dan kemahiran dalam kaedah pengajaran dan pembelajaran, pelaksanaan PdP adalah tidak efektif. Oleh itu, pengkaji perlu memberi tumpuan terperinci untuk mendapatkan maklumat tentang pemahaman peserta kajian tentang kaedah PdP ini.

Daripada analisis dapatan kajian ini, pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran di prasekolah dilaksanakan dengan menggunakan pelbagai kaedah termasuk kaedah yang berulang-ulang dilakukan oleh Rani, Ida dan Tini serta paksaan oleh Tini. Contohnya:

T1Rani: “Aktiviti perlu berulang supaya dia dapat dan berminat untuk belajar”.

- T1Ida: “Kekerapan buat sesuatu tu akan jadi kelaziman, memang selalu digunakan untuk mempercepatkan proses murid-murid.”
- T1Tini: “Selepas banyak kali ulang, saya akan beri *keyboard* (papan kekunci) kepada murid, jadinya akan ada banyak pengulangan.”
- T1Tini: “Saya akan paksa murid, bukan maksud saya garang tapi benda ini terpaksa supaya murid dapat, kalau dua atau tiga bulan anak-anak masih tak dapat apa yang disampaikan, tak mungkin sampai bila-bila saya nak guna kelembutan, maka saya gunakan sedikit kekerasan, paksa murid.”

Di samping itu, kaedah yang paling gemar digunakan ialah kaedah yang menyeronokkan. Rani menjelaskan, kaedah ini menarik minat murid kerana lumrah atau sifat kanak-kanak yang suka bermain dan ia merupakan kaedah yang berpusatkan murid,

- T1Rani: “Memang kena guna bermain sambil belajar sebab naluri murid suka bermain, jadi mereka mesti belajar melalui bermain”.
- T1Rani: “Bermain adalah pendekatan yang berfokuskan murid, suruh murid buat sesuatu sama ada dia boleh buat atau tidak, tu kita tengok”.

Kaedah yang digunakan adalah lebih kepada memberi peluang untuk murid-murid belajar sendiri tetapi masih dalam kawalan guru. Contoh aktiviti yang dinyatakan ialah:

T1Rani: “Program ‘Kembang Kelopak Bahasa’, buat kad melibatkan murid secara berseorangan, berpasangan dan berkumpul. Sambil belajar baca sambil bermain.”

Rani menjelaskan bahawa program ini adalah bahan inovasi peserta kajian ini sebagai usaha membantu murid-murid beliau supaya seronok belajar. Bahan yang dibina menggunakan kertas manila kad yang digunting berbentuk kelopak bunga raya yang besar. Sekeping kertas manila kad untuk satu kelopak, disusun lima kelopak menjadi seperti bunga raya di atasnya. Setiap kelopak dilekatkan dengan huruf abjad. Murid akan melompat ke atas kelopak ini apabila huruf abjad disebut.

Mi juga sependapat dengan Rani, dan mengatakan beliau menggunakan kaedah yang menyeronokkan iaitu belajar melalui bermain tetapi menggunakan teknik nyanyian. Kaedah ini membantu beliau untuk menarik minat murid kepada pembelajaran dan memudahkan beliau untuk menguruskan aktiviti pembelajaran.

T1Mi: “Banyak guna kaedah bermain kerana cara ini paling mudah untuk *tackle* murid kerana mereka suka bermain, jadi banyak aktiviti saya buat melalui bermain dan nyanyian.”

Manakala Tini pula sependapat dengan Mi yang juga menggunakan kaedah nyanyian dalam aktiviti PdP beliau. Menurut Tini, beliau suka menggunakan teknik menyanyi mengikut lagu dalam cakera padat yang dipasang kerana cara ini murid-muridnya cepat menguasai kemahiran yang diajar.

T1Tini: “Ada juga suruh murid menyanyi *online*, 50% memang saya guna teknik menyanyi dan saya suka murid-murid nyanyi dengan cara ini mereka mudah dapat.”

“Menyanyi online” yang dimaksudkan Tini adalah murid menyanyi dengan mengikut lagu kanak-kanak yang dipilih melalui aplikasi *YouTube*. Perbezaan di antara Tini dengan Mi ialah Tini lebih bersungguh-sungguh menggunakan nyanyian dalam aktiviti PdP beliau sehingga menggunakan dua bahasa dalam nyanyian. Tini menggunakan cakera padat dan papan kekunci “Contohnya saya guna dwibahasa” (T1Tini) merujuk kepada Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris. Jelas Tini, melalui cara ini, kanak-kanak akan seronok dan mudah menguasai sesuatu konsep atau kemahiran yang hendak disampaikan. Berbanding dengan Mi yang menyatakan beliau hanya suka menggunakan nyanyian tanpa menggunakan peralatan media elektronik.

Selain Tini, turut menggunakan bahan elektronik ialah Rani dengan penjelasannya. Sejauh mana pelaksanaan sebenar dilihat dalam amalan pelaksanaan PdP mereka.

T1Rani: “Menggunakan gadget (contoh PC, LCD) akan menarik minat, kanak-kanak sekarang lebih tertarik kepada teknologi, tak boleh sekadar pegang *marker* pen, kena buat sesuatu yang menarik untuk menarik minat kanak-kanak belajar.”

Selain itu, Tini juga menyatakan bahawa beliau melaksanakan PdP dengan cara mengubah lokasi belajar untuk menggembirakan kanak-kanak. Tini membawa murid berjalan di sekitar kawasan sekolah seperti, taman bunga, tempat letak kereta, kantin dan di bawah pokok.



T1Tini: “Saya suka bawak keluar murid dari bilik darjah sebab di sini tiada padang”

Sementara Ida pula berbeza pandangan daripada Rani, Tini dan Mi. Ida menyatakan turut menggunakan kaedah belajar melalui bermain, tetapi beliau menjelaskan:

T1Ida: “Banyak benda yang kanak-kanak dapat melalui kaedah belajar sambil bermain, paling senang nak tengok ialah kemahiran fizikal, motor halus, dari segi komunikasi, nak tengok macam mana dia boleh berkomunikasi melalui bermain, dapat mengembangkan kreativiti kanak-kanak tersebut.”

Walau bagaimanapun, analisis kajian ini mendapati terdapat kaedah lain lagi yang diperkatakan oleh peserta kajian untuk melaksanakan KSPK. Menurut pendapat Ida, beliau menggunakan pendekatan dan kaedah mengikut kesesuaian Tunjang seperti berikut: Hal ini kerana kemahiran Sains memerlukan aktiviti penyelidikan, pemerolehan, pemerhatian, penyiasatan seperti terkandung di dalam DSKP KSPK lebih kepada menggunakan pendekatan inkuiri.

T1Ida: “Pendekatan inkuiri kurang guna sebab dia melibatkan aktiviti tertentu sahaja, macam Sains. Kalau Bahasa Malaysia memang jarang guna inkuiri”.

Sementara Mi juga menyediakan aktiviti mengikut kesesuaian Tunjang. Mi menggunakan kaedah eksperimen dalam Tunjang Sains. Kanak-kanak mendapat pengalaman penggunaan sepenuhnya deria sentuh, lihat, hidu, merasa dan dengar apabila mereka diberi peluang memanipulasi bahan-bahan sebenar tersebut.

T1Mi: “Buat eksperimen, contohnya saya ajar buat eksperimen tentang wap air, guna gelas, air dan ais. Jadi dengan menggunakan bahan maujud, murid-murid nampak.”

Selain itu, kaedah pengajaran dan pembelajaran bertema juga digunakan sebagai usaha supaya murid-murid boleh menguasai standard pembelajaran yang disediakan. Kanak-kanak yang telah menguasai kemahiran menjadi guru kecil kepada rakan-rakannya yang belum menguasai kemahiran dalam bentuk tunjuk cara dan secara lisan semasa bermain secara tidak langsung. Secara keseluruhannya, pendekatan bertema boleh digunakan dalam semua tunjang.

T1Ida: “Bertema memang guna, sebab pengajaran bertema. Biasanya bertema. Awal-awal tahun banyak main. Hujung-hujung tahun lebih kepada berpasangan rakan sebaya, yang boleh akan bimbing yang tak boleh. Berkumpulan pun masih berjalan”

Huraian analisis dapatan kajian dalam bahagian ini memberikan rumusan bahawa terdapat pelbagai pemahaman tentang kaedah pengajaran dan pembelajaran yang patut dilaksanakan mengikut kesesuaian merujuk kepada kandungan kurikulum (Rujuk Jadual 4.3). Aktiviti yang menyeronokkan berasaskan konsep belajar melalui bermain adalah paling popular digunakan dengan aktiviti nyanyian, diikuti inkuiri dan eksperimen. Pendekatan bertema adalah merentasi kurikulum dan ia dapat dilaksanakan secara individu, berpasangan dan berkumpul di mana terkandung di dalamnya unsur paksaan, pengulangan dan penggunaan media selain menggunakan bahan maujud.

Jadual 4.3

*Pemahaman Terhadap Kaedah, Strategi dan Pendekatan PdP*

<b>Kaedah/ Strategi/ Pendekatan</b>	<b>Contoh data</b>	<b>Jenis Aktiviti/Fokus</b>
Bermain	<p>T1Ida: “pendekatan bermain sambil belajar”</p> <p>T1Rani, “tak bagi murid stress, jangan paksa, jangan terlalu menekan bimbang dia tak mai sekolah sebab bosan, sambil ajar, sambil ajak dia main”</p> <p>T1Mi “banyak guna kaedah main kerana cara ini paling mudah untuk “tacle” murid kerana mereka suka bermain”</p> <p>T1Mi “buat eksperimen, contohnya saya ajar buat eksperimen tentang wap air”</p> <p>T1Ida: “bertema memang guna sebab pengajaran bertema”</p> <p>T1Tini, “ saya suka bawa keluar murid dari bilik darjah sebab di sini tiada padang”</p> <p>T1Ida “ pendekatan inquiry kurang guna sebab dia melibatkan aktiviti tertentu sahaja, macam sains”</p>	<p>seronok</p> <p>Bermain Nyanyian Guna muzik Guna media elektronik</p> <p>Pendekatan eksperimen</p> <p>Pendekatan bertema</p> <p>lokasi aktiviti</p> <p>tunjang</p>
Nyanyian	<p>T1Tini “saya guna teknik nyanyian kerana cara ini mereka mudah dapat”</p> <p>T1Mi “saya banyak aktiviti nyanyian”</p>	<p>nyanyi</p> <p>seronok</p>
Paksaan	T1Tini: “saya akan paksa murid, bukan maksud saya garang tapi benda ni terpaksa, supaya murid dapat”	tidak seronok
Pengulangan	T1Rani “ aktiviti perlu berulang supaya dia dapat dan berminat untuk belajar”	tidak seronok

**4.2.1.4 Pendekatan Pemusatan Guru dan Murid**

Analisis kajian ini telah menemui pelbagai jenis kefahaman peserta kajian terhadap pendekatan pemusatan kepada guru dan murid seperti pendekatan yang terkandung di dalam KSPK. Ini digambarkan oleh peserta kajian seperti dalam Jadual 4.4 di mana

data ini menjelaskan lagi tahap pemahaman peserta kajian terhadap pendekatan ini. Ida, Mi, Rani dan Tini mempunyai pemahaman yang serupa terhadap maksud PdP berpusatkan guru dan murid iaitu guru yang banyak bercakap dan murid menjadi pendengar.

Tini memahami maksud pendekatan berpusatkan guru dan murid, tetapi menyanggah pendapat tiga peserta kajian lain dengan mengatakan tidak sesuai dilaksanakan untuk murid prasekolah. Tini mengatakan bahawa pendekatan ini bermaksud memberi peluang kepada murid berbincang dan berfikir. Katanya:

T1Tini: “Kita bagi dia *certain* isu dan kita minta dia bincang, supaya murid dapat berfikir aras tinggi”.

Beliau turut menyebut guru berperanan sebagai pemudah cara untuk melahirkan murid-murid ‘to be a leader’, bertanggungjawab dengan kerja yang cikgu bagi dan murid-murid rasa dihargai. Tetapi sejauh mana perkara ini dilaksanakan dalam PdP boleh dipersoalkan maka pemerhatian telah dibuat oleh pengkaji.

Ida yang juga mempunyai pemahaman bahawa PdP mengikut KSPK meletakkan guru sebagai “fasilitator buat aktiviti dan hanya memantau apa yang murid lakukan, bagi panduan dan membimbing mereka secara minimum, kalau maksima dikira berpusatkan guru, supaya aktiviti berjalan, yang penting mestilah berpusatkan kepada murid iaitu aktiviti yang melibatkan murid”(T1Ida).

Jadual 4.4

*Pemahaman Terhadap Pendekatan Berpusatkan Guru dan Murid*

Pendekatan	Contoh data
Berpusatkan guru	<p>T1Tini “pendekatan guru, guru bagi “lecture” kepada murid dan murid dengar”</p> <p>T1Rani “kalau guru, guru mengajar sahaja dan murid mendengar. Jadi perhatian murid kurang”</p> <p>TiMi “iaitu guru yang banyak bercakap dengan murid menjadi pendengar”. Contohnya “Pemusatan kepada guru tu maknanya guru yg banyak berkomunikasi lah, melibatkan komunikasi sehalu. PDP tu guru bagi penerangan sahaja”</p>
Berpusatkan murid	<p>T1Rani “murid diberi perhatian”</p> <p>T1Ida “dalam pelaksanaan KSPK ditekankan pemusatan kepada murid”.</p> <p>T1Tini “bermaksud murid diutamakan dengan guru sebagai pembimbing”, tetapi untuk pra, tidak sesuai berpusatkan murid, hanya berpusatkan guru, tengok label budak itu terlebih dahulu”</p>

Kesimpulannya, analisis dapatan ini memaparkan pemahaman peserta kajian tentang pelaksanaan KSPK adalah menggunakan pendekatan berpusatkan murid melalui pernyataan pendapat mereka. Namun tahap pemahaman mereka adalah berbeza dan perlu diperhatikan sejauh mana pelaksanaan amalan PdP sebenar di bilik darjah.

#### 4.2.1.5 Penilaian Kanak-Kanak

Tema ini merupakan satu tema yang disimpulkan daripada dapatan kajian yang ditemui daripada peserta kajian yang mempersembahkan pemahaman peserta kajian terhadap KSPK. Bab ini sangat penting untuk dibincangkan seperti dijelaskan dalam Bab Satu bahawa ia merupakan penambahbaikan yang ditegaskan dalam DSKPKSPK 2017. Pelbagai pendapat dikemukakan mengikut pemahaman dan tafsiran mereka terhadap penilaian di dalam KSPK. Pengkaji telah membina tiga subtema di bawah Penilaian Kanak-kanak iaitu tujuan penilaian, cara-cara penilaian dilaksanakan dan kepentingan penilaian.

#### 4.2.1.5.1 Tujuan Penilaian

Analisis kajian menemui pemahaman peserta kajian terhadap tujuan penilaian yang dilaksanakan terhadap murid prasekolah. Dapatan kajian mendapati bahawa peserta kajian memahami penilaian dilaksanakan untuk mengenal pasti tahap pencapaian murid, mengambil tindakan susulan, menyemak kembali pengajaran dan pembelajaran guru serta melaporkan kepada waris.

Menurut Rani, beliau memahami penilaian perlu dibuat untuk mengetahui tahap perkembangan kanak-kanak supaya penambahbaikan melalui penilaian tersebut dapat dibuat.

T1Rani: “Tengok kelemahan dan kekurangan supaya dapat memberi yang lebih baik kepada kanak-kanak. Pentaksiran melalui penilaian. Penilaian dilaksanakan untuk melihat keberkesanan pengajaran dan pembelajaran, dan minat murid untuk belajar”

Pendapat Ida pula, penilaian perlu dibuat untuk mengetahui tahap pencapaian dan perkembangan murid terhadap standard pembelajaran yang diajar. Ia juga penting kerana penilaian tersebut akan menjadi satu pelaporan untuk dimaklumkan kepada waris dan pihak pentadbir sekolah.

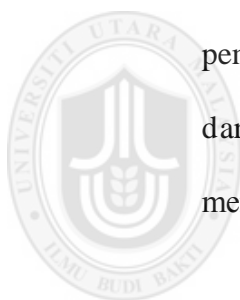
T1Ida: “Dari situ kita buat penilaian untuk dimaklumkan kepada waris dan pentadbir, mesti ada sesuatu yang kita lihat pada murid-murid, perkembangan”

Sementara Tini pula berpendapat bahawa penilaian dibuat untuk melihat sama ada objektif pengajaran dan pembelajaran dapat dicapai atau tidak dengan menggunakan skala standard prestasi yang terdapat dalam KSPK.

T1Tini: “Guna skala juga 4,3,2,1 atau “menguasai” “belum menguasai” atau “tak menguasai” dengan bimbingan guru yang sentiasa”.

Seterusnya Mi memberikan pendapatnya dengan mengatakan bahawa penilaian perlu dilaksanakan supaya guru dapat mengetahui tahap perkembangan murid merujuk kepada kemahiran yang telah diajar serta mengesan tingkah laku murid-murid.

T1Mi: “Contoh kalau kita ajar dia kenal huruf, kita nak tengok pemahaman dia setakat mana. Atau penilaian kita nilai dari segi tingkah laku dia sama ada hiperaktif, suka menyendiri atau tidak suka berkawan”.



Universiti Utara Malaysia

Kesimpulannya, Rani, Ida, Mi dan Tini mempunyai pendapat yang sama iaitu tahap perkembangan kanak-kanak dikenal pasti dari aspek perubahan tingkah laku kanak-kanak. Maklumat ini membolehkan guru-guru dapat menyemak semula penyediaan perancangan aktiviti bagi membimbing kanak-kanak supaya mencapai tahap maksimum potensi perkembangan masing-masing.

Walau bagaimanapun, analisis kajian di atas mendapati setiap peserta kajian memberi maksud kepada tujuan penilaian tetapi penjelasan mereka berbeza antara satu sama lain. Contohnya, Rani menggunakan pengetahuan tentang tahap pencapaian dan minat kanak-kanak untuk menambah baik perancangan PdP beliau supaya kanak-kanak terus dibimbing mengikut keupayaan masing-masing. Sementara Ida pula mengaitkan

pencapaian murid dengan waris dan pentadbir. Mi pula mengaitkan dengan pengesanan tingkah laku jika ada kanak-kanak yang memerlukan perhatian khas. Sementara Tini terus merujuk kepada objektif pengajaran dengan skala tahap pencapaian murid yang telah disediakan di dalam KSPK.

#### **4.2.1.5.2 Cara Penilaian Dilaksanakan**

Dapatan kajian juga mengemukakan pemahaman peserta kajian terhadap cara-cara penilaian dibuat, disertakan contoh-contoh pelaksanaan penilaian. Setiap peserta kajian memberi makluman cara yang berbeza mengikut fahaman masing-masing. Contohnya, Rani berkata:

TIRani: “Pemantauan secara pemerhatian. Guna pentaksiran dari segi senarai semak, pemerhatian, Dari situ kita tau macam mana murid bertambah baik”

Menurut Ida pula, pemerhatian merupakan cara paling mudah untuk kita lihat sepanjang empat jam kita bersama murid. Pemerhatian merangkumi aspek tingkah laku, aspek bahasa, dan boleh dilihat daripada hasil kerja, lukisan, tulisan, atau apa saja yang murid-murid lakukan.

TIIda: “Contohnya, cantum bongkah dari hanya dua bongkah kepada tiga dan buat bentuk”.

Pemerhatian juga boleh dilaksanakan melalui kaedah bermain sambil belajar. Menurut Ida lagi, pemerhatian dilakukan dan dicatat menggunakan rekod anekdot pada murid yang menunjukkan perilaku di luar daripada kebiasaan.

TIIda: “Buat juga rekod anekdot kalau masalah berterusan berlaku”.



Pandangan ini juga selari dengan apa yang diperkatakan oleh Cikgu Mi. Beliau turut melaksanakan penilaian melalui aspek pemerhatian, temu bual dengan ibu bapa dan rakan-rakan bagi murid yang dinilai.

T1Mi: “Dari segi pemerhatian, kita boleh nampak apa di depan kita. Dari segi soal selidik kepada ibu bapa, mungkin mereka boleh beri maklumat tentang anak mereka”.

Berbeza pula dengan pandangan Tini di mana mengikut pemahaman beliau, melaksanakan penilaian ialah dengan cara memberi latihan dalam bentuk lembaran kerja kepada murid prasekolah.

T1Tini: “Saya memberi latihan lembaran kerja, kita tengok sama ada murid boleh atau tak boleh jawab” .

Tini turut menyatakan mengatakan bahawa beliau melaksanakan penilaian dua kali setahun dengan cara peperiksaan. Malah menurut Tini lagi:

T1Tini: “Kita perlu beri *exam* kepada murid ni, beri pendedahan tentang cara menjawab soalan, dan jawab sendiri jangan tiru kawan, setahun dua kali saya buat”.

Tini melaporkan bahawa beliau melaksanakan penilaian juga semasa aktiviti kumpulan untuk melihat aspek komunikasi dan interaksi antara murid dan guru.

T1Tini: “Buat penilaian tentang interaksi berkumpul. Saya juga suka buat *scrap book* kepada murid. Kalau psikomotor murid saya masih lemah, contohnya tak boleh menggunting, maka saya akan ajar cara menggunting dengan betul”.

Rumusannya, keempat-empat peserta kajian memahami penilaian kanak-kanak dalam KSPK dilaksanakan melalui pemerhatian ke atas tingkah laku, hasil kerja dan kemahiran kanak-kanak. Walau bagaimanapun, Tini melaksanakan juga ujian secara formal yang menunjukkan pemahaman beliau berbeza berbanding dengan yang lain.

#### **4.2.1.5.3 Kepentingan Penilaian**

Di dalam meningkatkan kefahaman guru-guru ini tentang KSPK, didapati mereka juga memperihalkan tentang penilaian. Dapatan kajian ini juga mendapati peserta kajian percaya bahawa penilaian adalah penting dilaksanakan di dalam prasekolah. Dapatan kajian menunjukkan kepelbagaian pemahaman mereka terhadap kepentingan penilaian ini. Berikut adalah pemahaman Ida:

T1Ida: “Penting untuk tahu tahap perkembangan mereka dari segi sosial, emosi, kognitif, tingkah laku. Juga penting untuk tahap pencapaian akademik mereka. Setakat mana mereka mampu, untuk waris, pentadbir dan guru”.

Sebaliknya, Tini pula memberi pendapat bahawa penilaian adalah penting kerana setiap perkembangan individu adalah berbeza,

T1Tini: “Semua murid tak sama, dengan persekitaran yang berbeza dan hanya ada seorang guru. Kalau persekitaran ok maka murid pun ok dan sebaliknya”.

Oleh itu, penilaian perlu mengambil kira latar belakang setiap kanak-kanak supaya penilaian dapat dibuat dengan autentik. Proses penilaian adalah rumit dengan tenaga penilai adalah hanya seorang guru untuk seramai 25 orang murid dalam satu kelas.

Manakala Mi melihat kepentingan penilaian dari aspek sistem pendidikan itu sendiri di mana penilaian digunakan sebagai satu instrumen pengukuran, selain daripada membantu perkembangan murid-murid tersebut.

T1Mi: “Nak kenal pasti apa masalah dia, apa tahap perkembangan dia. Kalau tak ada penilaian, pra dilihat seperti tempat asuhan”.

Dapatan kajian ini, menunjukkan pemahaman peserta kajian terhadap penilaian di dalam PdP prasekolah meliputi tujuan penilaian, cara pelaksanaan dan kepentingan penilaian. Setiap peserta kajian memperkatakan tentang tujuan penilaian, cara dan kepentingan penilaian menurut perspektif masing-masing.

#### **4.2.2 Aspek Perkembangan Kanak-Kanak**

Pengkaji telah menemui bahawa ketika temu bual dilakukan dengan peserta kajian, peserta ada menyebut tentang aspek perkembangan kanak-kanak dalam pelaksanaan PdP DSKP KSPK. Penjelasan berkaitan dengan aspek perkembangan dikaitkan dengan kandungan DSKP KSPK.

Rani menyatakan bahawa beliau menerapkan aspek perkembangan dalam pelaksanaan PdP. Rani bermaksud, beliau memilih Standard Pembelajaran dengan melihat kepada tahap perkembangan kanak-kanak bagi setiap tunjang.

T1Rani: “Berdasarkan tunjang-tunjang, pilih ikut kesesuaian, Contohnya kosong hingga lima tahun sudah boleh melompat”.

Penyataan ini merujuk kepada standard kandungan dan standard pembelajaran yang disediakan dalam setiap tunjang yang mempunyai pelbagai aras tahap perkembangan kanak-kanak. Ida, Tini dan Mi juga sependapat dengan Rani dalam hal ini. Ida menjelaskan bahawa aspek perkembangan terdapat di dalam KSPK seperti berikut:

TIIIda: “Tunjang-tunjang kognitif, bahasa, sosial emosi, fizikal, kerohanian moral, keterampilan diri”.

Mengikut pemahaman Ida, tunjang-tunjang tersebut adalah aspek perkembangan dalam kemahiran tertentu yang perlu dikuasai oleh murid-murid prasekolah dan beliau melihat kepada pembentukan sahsiah melalui nilai-nilai murni dan sosial emosi yang stabil. Contohnya, menurut Ida:

TIIIda: “Kita tengok dari segi sosial emosi, dapat membentuk murid-murid untuk melahirkan perasaan mereka supaya tidak terjadi perkara yang tidak baik apabila mereka tidak tahu melahirkan perasaan.”

Jelas dilihat di sini, Ida sangat menitikberatkan kepada akhlak baik yang perlu dikuasai oleh murid-murid untuk kelangsungan pembelajaran mereka. Pada Ida, tanpa tingkah laku yang baik ditekankan di peringkat awal ini dengan menumpukan kepada aspek perkembangan sosial emosi, sukar bagi murid-murid mengawal diri mereka sendiri dan jika dibiarkan akan memberi kesan kepada aspek perkembangan yang lain. Ida bermaksud, penekanan aspek perkembangan ini boleh mendisiplinkan murid dalam pelaksanaan PdP KSPK.

Seterusnya dua orang lagi peserta kajian iaitu Tini dan Mi pula memberi fokus kepada aspek perkembangan yang menyeluruh dan seimbang. Ini dilihat kepada kata-kata Tini bahawa:

T1Tini: “Kurikulum adalah bermatlamat melahirkan modal insan yang seimbang dari segi JERIS”.

Sementara Mi pula melihat bahawa setiap murid mempunyai potensi untuk dibangunkan mengikut keupayaan masing-masing. Beliau menegaskan bahawa penekanan bukan pada akademik semata-mata, tetapi kepada semua aspek perkembangan murid seperti kata beliau:

T1Mi: “Kita ni bukanlah nak fokus kepada akademik sangat, tapi kita perlu kenal pasti perkembangan murid. Perkembangan dari segi fizikal, social, emosi, kognitif.”

Rumusannya, kenyataan keempat-empat peserta kajian berpendapat bahawa

- Aspek perkembangan kanak-kanak adalah menjadi asas kepada isi kandungan KSPK iaitu dari segi jasmani, emosi, rohani, sosial dan intelek.;
- Aspek perkembangan dengan pelaksanaan PdP merujuk kepada tunjang-tunjang,
- Perbezaan pendapat : dari aspek huraian ada yang mengaitkan dengan matlamat KSPK dan ada yang memberi huraian aspek perkembangan yang seimbang dan menyeluruh dikaitkan dengan potensi murid-murid. Huraian yang berbeza menggambarkan pemahaman mereka terhadap aspek perkembangan kanak-kanak dalam KSPK merupakan teras dan hala tuju pelaksanaan PdP mereka. Jadi pada dasarnya semua peserta kajian memahami tunjang-tunjang yang terdapat di dalam KSPK adalah meliputi semua aspek perkembangan kanak-kanak.

#### 4.2.2.1 Perbezaan Individu

Pengkaji juga mendapati apabila peserta kajian membicarakan tentang perbezaan individu dan pemilihan kandungan KSPK untuk dilaksanakan dalam pengajaran dan pembelajaran, mereka merujuk kepada tahap perkembangan kanak-kanak. Mereka berfahaman bahawa setiap kanak-kanak adalah berbeza kadar penerimaan pembelajaran. Mereka juga tahu dalam KSPK telah ada panduan tentang perbezaan ini merujuk kepada standard kandungan dan standard pembelajaran yang disediakan mengikut umur iaitu empat dan lima tahun (Rujuk Bab 1: 1.6).

Rani dan Tini merujuk kepada tahap keupayaan dan perkembangan setiap murid semasa memilih standard pembelajaran dan menyediakan aktiviti. Mereka sedar bahawa murid mempunyai pelbagai kadar keupayaan. Kelihatan dalam petikan kenyataan mereka seperti berikut:

T1Rani: “Pilih ikut kesesuaian, setiap kanak-kanak ada perkembangan yang berbeza-beza. Ada yang lambat. Ada yang sekali dua ajar dah faham, ada yang kena berulang. Jadi perkembangan mereka tak sama.”

T1Tini : “Dalam KSPK sudah diberi panduan tentang perbezaan dan cara untuk kita gunakan kepada murid berdasarkan perbezaan mereka.”

Mi juga mengatakan bahawa perkembangan murid antara satu sama lain tidak sama.

Ini turut diakui oleh Ida yang berpendapat:

T1Ida: “Dari segi pencapaian akademik, contohnya ada yang sudah boleh baca, ada yang boleh baca tapi perlu mengeja, ada yang baru kenal huruf”.

Ini menjelaskan bahawa semua peserta kajian faham bahawa perbezaan individu wujud dalam semua aspek perkembangan kanak-kanak. Mereka juga sedar dalam KSPK telah ada standard pembelajaran yang pelbagai aras untuk dipilih, merujuk juga kepada kohort umur empat dan lima tahun.

#### **4.2.2.2 Faktor Mempengaruhi Perkembangan**

Pengkaji telah mendapati peserta kajian memberi pendapat berkaitan dengan faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan kanak-kanak. Faktor persekitaran dan genetik disebut peserta kajian adalah menyebabkan berlakunya perbezaan individu setiap kanak-kanak.

Dapatan kajian menunjukkan keempat-empat peserta kajian ini menyuarakan pendapat yang sama iaitu keluarga berperanan penting dalam membantu perkembangan anak-anak mereka kerana ibu bapa adalah guru pertama bagi anak-anak.

T1Mi: “Ibu bapa yang berpengaruh, mak ayah tak ambil kisah, jadi murid pun akan terpengaruh dan membuatkan perkembangan mereka terbantut.”

T1Rani: “Bagi dia (ibu bapa), memadai sekiranya anak-anak mereka cukup makan di rumah. Ada juga konsep waris hantar anak ke prasekolah kerana tak mahu anak buat perangai bila masuk tahun satu.”

Rani dan Mi mengatakan bahawa ibu bapa adalah asas kepada perkembangan kanak-kanak. Sikap ambil peduli ibu bapa terhadap pendidikan anak-anak sangat penting. Jika ibu bapa mengabaikannya, maka akan memberi kesan kepada tahap keupayaan anak-anak mereka. Contohnya:

T1Rani: “Ada keluarga yang menekankan pendidikan, sedari umur tiga tahun dah boleh baca dan menulis di rumah. Berbeza bagi yang tiada pendedahan keluarga, umur enam tahun pun tangan dok keras lagi”.

Ibu bapa yang berpendidikan dilihat oleh peserta kajian lebih mengambil berat terhadap pendidikan anak-anak berbanding dengan ibu bapa yang berpendidikan rendah. Di mana mereka boleh menyediakan bahan-bahan, peluang dan masa untuk anak-anak mereka.

T1Tini: “Mentaliti ibu bapa yang berpelajaran dan kurang berpelajaran”.

Perbezaan antara ibu bapa yang berpendidikan dan kurang pendidikan mempengaruhi sikap dan pemikiran mereka terhadap pendidikan anak-anak.

T1Tini: “Adajuga ibu bapa yang datang sendiri mengaku mereka tak pandai, buta huruf dan sebagainya”.

Analisis dapatan kajian juga mendapati terdapat ibu bapa yang bekerja sendiri juga mengabaikan pendidikan anak-anak mereka. Pekerjaan seperti peniaga di pekan sehari dan pasar malam, buruh dan nelayan yang memerlukan mereka memberi lebih banyak masa di luar rumah untuk menjana ekonomi keluarga menyebabkan mereka mengabaikan pendidikan anak-anak mereka.

T1Tini: “Bukanlah tiada langsung pelajaran, tapi mungkin faktor masa yang kurang diperuntukkan kepada anak-anak mereka”.



Sementara itu menurut Ida dan Mi, harapan ibu bapa turut menyumbang kepada kesediaan mereka untuk menyediakan peluang dan bahan bagi membantu anak-anak mereka mencapai perkembangan seimbang seperti kata peserta kajian ini:

TII<sub>Ida</sub>: “Waris terlalu mengharapkan sekiranya anak mereka dihantar ke prasekolah, maka anak-anak boleh membaca.”

TIMI: “Kalau ibu bapa mungkin mereka tak tahu cara, mungkin mereka fikir hantar anak ni hanya nak kenal abc.”

Ibu bapa mempunyai satu tujuan sahaja apabila menghantar anak-anak mereka ke prasekolah iaitu supaya anak-anak mereka menguasai kemahiran membaca, menulis dan mengira. Pemikiran begini mendasari corak pendidikan mereka terhadap anak-anak tanpa melihat kepada aspek perkembangan secara menyeluruh dan seimbang. Mereka tidak memahami bahawa anak-anak mempunyai kemampuan dan kecenderungan yang berbeza mengikut potensi masing-masing. Anak-anak yang ibu bapa kurang peduli pula menjadikan mereka bersikap pasif di sekolah, kurang kawalan tingkah laku, takut dan kurang ada keyakinan diri berbanding dengan murid yang ibu bapa mereka memberi perhatian kepada pendidikan, di mana anak mereka menunjukkan sikap berani mencuba dengan penuh keyakinan diri. Kesimpulannya, peranan ibu bapa adalah penting dalam menjana pendidikan anak-anak mereka yang bermula di rumah.

Hanya sedikit sahaja faktor persekitaran yang dikaitkan dengan tempat tinggal dan masyarakat sekeliling yang mempengaruhi aspek perkembangan kanak-kanak. Faktor ini disebut oleh Tini:

T1Tini: “Dari segi persekitaran murid bandar dan luar bandar, persekitaran ibu bapa dan kawan-kawan”.

Pengaruh budaya dalam masyarakat di lokasi tempat tinggal mungkin memberi kesan kepada aspek perkembangan kanak-kanak seperti budaya dari aspek bahasa, adab resam, agama dalam komuniti. Komunikasi dan interaksi dalam masyarakat dan rakan-rakan di sekeliling juga mempengaruhi aspek perkembangan kanak-kanak contohnya dari segi bahasa, sosial emosi, fizikal dan kognitif kanak-kanak.

Dari aspek faktor genetik pula, analisis dapatan kajian ini mendapati hanya seorang peserta menyatakan genetik mempengaruhi aspek perkembangan kanak-kanak.

T1Ida: “Contohnya melihat latar belakang abang dan kakak yang sama seperti murid berkenaan” .

Menurut beliau lagi, melihat kepada saudara kandung atas kepada kanak-kanak tersebut yang memiliki ciri-ciri yang sama.

Walaupun bukan semua, tetapi ada kes yang begitu.

Rumusannya, semua peserta berpendapat bahawa perkembangan kanak-kanak dipengaruhi oleh faktor persekitaran dengan memberi penekanan kepada sikap ibu bapa, sementara sedikit menyebut faktor persekitaran yang lain dan faktor keturunan. Walaupun setiap seorang menekankan sikap ibu bapa, tetapi berbeza mengikut pandangan dan pengalaman masing-masing.

#### **4.2.2.3 Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP)**

Analisis dapatan kajian yang berikutnya ialah penemuan elemen pemahaman peserta kajian terhadap Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) sebagai tindak ikut daripada perbezaan individu. Terdapat peserta kajian yang menyatakan bahawa mereka memilih standard pembelajaran mengikut aras kemampuan, kebolehan dan tahap perkembangan kanak-kanak. Daripada analisis ini, didapati seorang peserta kajian menyebut dan menghuraikan penyediaan aktiviti, contohnya:

T1Mi: “Kalau kita nak buat aktiviti tu pastikan aktiviti dan objektif berdasarkan perkembangan murid”.

Paling ketara, pemilihan standard pembelajaran dan aktiviti yang disebut adalah mengikut umur, aras kesukaran dan perkembangan kanak-kanak. Peserta kajian ini juga mengatakan bahawa aktiviti yang hendak dilaksanakan mesti mengikut kemampuan kanak-kanak yang boleh juga dijalankan berdasarkan peringkat umur kanak-kanak tersebut. Beliau merujuk bahawa di dalam KSPK terdapat standard pembelajaran untuk murid berumur empat dan lima tahun secara berasingan.

T1Mi: “Ada 4+ dan 5+, di sini perkembangan pun tak sama dah, jadi kita tak boleh nak ajar sama saja, tulisan rancangan mengajar dalam RPH pun objektif kena ada 4+ dan 5+.”

Rani juga berpandangan bahawa umur boleh menentukan kadar dan tahap perkembangan kanak-kanak.

T1Rani: “Kadang-kadang bergantung pada umur” .

Tetapi, berdasarkan pengalaman Rani mengajar, terdapat murid empat tahun lebih cepat dari murid lima tahun. Manakala pengalaman Ida pula mendapati, walaupun

mengikut umur, terdapat juga murid berumur empat tahun yang sama tahap dengan murid berumur lima tahun dan sebaliknya. Kedua-dua peserta kajian ini memberi pendapat yang sama iaitu keupayaan kanak-kanak tidak semestinya berdasarkan umur, tetapi berbeza pada perkataan “cepat” yang digunakan oleh Rani.

T1Rani: “Kadang-kadang saya tak ikut umur tapi ikut kecekapan kanak-kanak. Terdapat kanak-kanak yang berumur lima tahun dah boleh bagi aktiviti enam tahun, ada juga dua atau tiga orang yang enam tahun kena ikut aktiviti kanak-kanak lima tahun sebab dia belum cekap. Berbeza murid yang cepat, masa yang singkat dah boleh kuasai”.

Kaedah yang sama juga turut digunakan oleh Ida. Pada umur empat tahun, terdapat murid yang mempunyai kadar penguasaan kemahiran lebih cepat atau sama dengan murid berumur lima tahun dan sebaliknya.

T1Ida: “Ikut kategori umur, tapi ada juga contohnya murid lima tahun yang sama taraf dengan enam tahun” .

Perkara kedua yang penting menjadi sebutan bagi menunjukkan pemahaman mereka terhadap ABP yang muncul dalam KSPK ialah pemilihan dan penyediaan PdP mesti berdasarkan konsep mudah ke susah mengikut aras kesukaran dikaitkan dengan tahap kebolehan murid-murid. Boleh dipastikan sejauh mana guru-guru melaksanakan PdP dalam bilik darjah.

T1Rani : “Kita kena tengok tunjang atau standard yang perlu, aras tinggi ada yang tak boleh, kena ikut sesi dia. Contoh sesi

penggal pertama dan kedua yang berbeza, tak boleh yang awal letak standard tinggi.”

Begitu juga untuk murid yang baru ke alam pendidikan awal kanak-kanak, dimulakan dengan aktiviti contohnya aktiviti sambung garisan putus.

T1Rani: “Bila dah ok, bagi aktiviti mewarna pula”.

Menurut Rani lagi, beliau mengikut kecekapan kanak-kanak. Ada murid yang berumur empat tahun boleh diberi aktiviti murid berumur lima tahun dan sebaliknya.

Pendapat yang sama juga diperolehi daripada Ida. Menurut Ida, aktiviti yang diberi perlu mengikut tahap kebolehan dan perkembangan murid, tidak boleh hanya mengikut umur semata-mata. Bagi Ida, untuk murid yang kadar perkembangannya cepat, disediakan bahan yang lebih sukar. Untuk murid yang kadar perkembangannya agak lambat, disediakan bahan mengikut pencapaiannya, sementara aktiviti pula mesti dimulakan dengan kaedah dari mudah ke sukar.

T1Ida: “Perbezaan individu sepatutnya kena ikut tahap kebolehan murid itulah. Apa yang kita buat mesti sesuai dengan perkembangan kanak-kanak. Aktiviti akan mula dari mudah ke sukar”.

Sementara Mi juga berfikiran yang sama. Menurut beliau, jika ada murid yang belum menguasai mana-mana kemahiran yang disediakan, beliau akan menyemak semula kemahiran yang lebih rendah seperti kata beliau:

T1Mi: “Lepas tu baru kita rancang aktiviti daripada mudah kepada susah. Kalau ajar terus yang susah maka tak capai lah aktiviti bersesuaian dengan murid tu”

Rani, Ida dan Mi menunjukkan pemahaman mereka dengan menyebut tentang pemilihan aktiviti untuk murid mengikut aras kesukaran dan konsep mudah ke susah. Tini turut mempunyai pendapat yang sama, menunjukkan beliau juga memahami ABP, tetapi beliau melihat dalam skop umum yang lebih luas iaitu, kandungan KSPK ini tiada masalah untuk kegunaan di semua premis luar bandar atau bandar sebab telah disediakan semua aras kesukaran. Cuma menurut pendapat Tini, guru-guru perlu bijak memilih standard pembelajaran untuk disesuaikan dengan murid-murid.

T1Tini: “Semuanya sudah ada dalam KSPK, cuma guru perlu pilih nak kaji di mana nak letak”.

Kesimpulannya, semua peserta kajian dalam kenyataan berbeza telah

- Menyebut tentang pemilihan standard pembelajaran yang terkandung dalam KSPK disesuaikan dengan tahap kebolehan, kemampuan, dan perkembangan umur kanak-kanak meliputi kawasan bandar dan luar bandar.
- Menekankan pemilihan aktiviti menggunakan konsep mudah ke susah mengikut aras kesukaran.
- kefahaman bahawa keperluan kepada penyediaan aktiviti yang berbeza untuk murid berbeza, mengikut perkembangan individu setiap kanak-kanak dari aspek, umur dan kebolehan. Lanjutan daripada dapatan di atas, pengkaji mendapati peserta kajian turut mengaitkan perbezaan individu dan ABP ini dengan faktor mempengaruhi perkembangan serta mengaitkannya dengan teori perkembangan.

#### **4.2.2.4 Pemahaman Terhadap Teori Dalam KSPK**

Pemahaman terhadap teori ini penting dalam pelaksanaan PdP seperti dijelaskan dalam Bab Satu. Ini adalah kerana kurikulum dibina berlandaskan aspek psikologi

perkembangan kanak-kanak. Pelaksanaan PdP dengan lebih baik memerlukan guru memahami teori-teori perkembangan dan pembelajaran.

Guru yang berkesan adalah guru yang mempunyai ilmu pengetahuan mengenai teori perkembangan dan teori pembelajaran. Dengan sebab itu, pengkaji mendapati daripada analisis data, peserta kajian ada menyebut tentang teori-teori yang digunakan dalam melaksanakan KSPK. Antara tokoh-tokoh ahli teori yang disebut adalah seperti Vygotsky, Piaget, Thorndike. Rani dan Tini ada menyebut teori Vygotsky, tetapi dengan pemahaman yang berbeza seperti berikut:

T1Rani: “Teori realisme, tak ingat dan teori Vygotsky, pemerhatian sikap kanak-kanak,tak berapa ingat.”

T1Tini: “Saya guna teori Vygotsky jadinya akan ada banyak pengulangan”.

Tini juga ada menyebut seorang lagi tokoh iaitu Piaget, di mana beliau menggunakannya sebagai panduan semasa melaksanakan PdP dan banyak membantu beliau untuk memastikan murid-muridnya mengingat sesuatu kemahiran untuk jangka masa panjang. Namun begitu, beliau menunjukkan kekeliruan apabila mengatakan bahawa:

T1Tini: “Piaget banyak bagi *guideline*, teknik-teknik yang digunakan untuk memantapkan murid”.

Piaget adalah tokoh dalam perkembangan kognitif yang mengemukakan idea-idea kematangan pemikiran seperti pendapat seorang lagi peserta kajian iaitu Mi mengenai Piaget. Menurut Mi pula, Piaget mengemukakan idea tentang perkembangan kanak-

kanak yang berbeza berperingkat mengikut umur. Beliau lebih memahami idea Piaget berbanding dengan Tini. Perkembangan intelektual berkaitan dengan struktur mental adalah berpusatkan kepada sifat kematangan mengikut tahap umur dan tahap biologi. Malah Mi mengatakan bahawa,

T1Mi: “Jadi kita sebagai orang dewasa perlu bimbing dia lah”.

Pernyataan Mi ni menunjukkan bahawa kematangan merangsang sifat ingin tahu dan menjadi ‘model’ kepada kanak-kanak. Seperti kata beliau:

T1Mi: “Dia tengok apa orang dewasa buat, dia cuba tiru. Kalau umur enam hingga sepuluh tahun kanak-kanak sedang belajar dengan perasaan ingin tahu”.

Analisis dapatan kajian juga menemui teori tingkah laku disebut oleh Mi untuk menyelesaikan masalah biasa yang berlaku di dalam kelas seperti menguruskan murid menangis. Menurut Mi:

T1Mi: “Dia ada masalah dan dalam teori tu kata kita kena berdiri sama tinggi dengan murid. Jadi bila kita duduk, kita tanya dia akan cerita masalah”.

Walaupun, Mi kurang pasti seperti kata beliau:

T1Mi: “Saya tak ingat ini teori sapa tapi memang saya guna dan alhamdulillah”.

Mi juga turut memanfaatkan ilmu pengetahuan pengurusan tingkah laku ini dalam pendidikan anak-anak beliau.

T1Mi: “Ia memang membantu saya dan isteri, juga anak-anak saya yang kecil kerana inilah masa sesuai untuk mereka dan masa



depan, kalau kita ajar salah, kesan dia untuk jangka masa panjang tu memang salah lah”.

Beliau memahami bahawa pendidikan awal ini amat bermakna dan sangat penting kerana masa yang sesuai untuk pembentukan konsep yang akan dibawa sepanjang hayat anak ini.

Seorang lagi peserta kajian iaitu Ida juga memperkatakan tentang tingkah laku, tetapi dengan merujuk kepada teori Thorndike. Menurut beliau, teori ini adalah satu bentuk latih tubi, kekerapan yang akan menjadi kelaziman. Ida percaya teori ini boleh membantu mempercepatkan proses menguasai sesuatu kemahiran. Malah beliau menyatakan mengaplikasikannya dalam pengajaran dan pembelajaran.

T1Ida: “Contohnya murid yang sudah boleh membaca, saya gunakan teori tersebut untuk meningkatkan kelancaran dia membaca.”

Pengkaji mendapati bahawa semua peserta menyebut dan mengatakan bahawa mereka menggunakan idea daripada tokoh-tokoh disebutkan oleh mereka. Daripada empat orang peserta kajian, dua orang daripadanya keliru dan tidak faham. Rani mengaitkan Vygotsky dengan teori realisme dan pemerhatian dan beliau mengaku tidak mengingatnya. Tini pula keliru dengan teori Piaget. Manakala, dua orang peserta lagi iaitu Mi dan Ida memahami teori daripada tokoh-tokoh yang disebutkan walaupun Mi ada sedikit keraguan kepada ingatan beliau terhadap teori tingkah laku.

Kesimpulannya, analisis dapatan kajian ini mendapati bahawa pemahaman peserta kajian terhadap kandungan KSPK meliputi

-perkembangan kanak-kanak dari aspek fizikal, emosi, sosial, kognitif dan rohani. ---

Perkembangan dilihat berlaku secara holistik dan seimbang.

- kanak-kanak dianggap mempunyai pelbagai tahap perkembangan yang dipengaruhi oleh faktor latar belakang persekitaran dan keturunan yang berbeza.
- aspek perbezaan individu kanak-kanak dari semua aspek perkembangan.
- Perkara berkaitan dengan amalan bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak dengan membuat pemilihan kandungan untuk PdP dan perancangan aktiviti merujuk kepada tahap perkembangan murid.
- Aspek pengetahuan tentang teori , peserta kajian ada menyebut nama-nama tokoh dan idea-idea mereka. Walaupun ada yang betul dan ada juga yang kurang tepat dan salah, tetapi cuba diterangkan penggunaannya oleh peserta kajian.

#### 4.2.3 Peranan, Ciri-Ciri dan Persepsi Guru

Analisis dapatan kajian ini juga menemui data berkaitan dengan peranan dan ciri-ciri guru disebut dalam pelaksanaan KSPK. Pengkaji telah membahagikan tajuk ini kepada enam subtema; Peranan Guru, Ciri-ciri Guru Prasekolah, Perubahan Cara Mengajar dan Belajar, Persepsi Terhadap Kerjaya, Keupayaan, Harapan dan Kebimbangan Guru dan Iltizam Guru. Ia digambarkan dalam Jadual 4.5 dan dihuraikan dalam perenggan di bawah dengan lebih terperinci.

Jadual 4.5

*Contoh Pemahaman Terhadap Peranan Guru*

<b>Tema</b>	<b>Sub - tema</b>	<b>Perihal Tema</b>	<b>Contoh Data</b>
Peranan guru, ciri-ciri dan persepsi	Peranan guru	Pembimbing dan pemudah cara	Guru sebagai pembimbing (T1Ida dan Mi)
	Ciri-ciri guru	Nilai-nilai murni seperti sabar, baik hati, prihatin, bertanggungjawab	Seorang guru perlu kreatif, guru pra betul-betul perlu bertanggungjawab (T1Tini)
	Perubahan cara belajar dan mengajar	prihatin, tolak ansur, ikhlas, penyayang, kreatif, imaginatif, dan lain-lain.	
	Persepsi terhadap kerjaya		
	Keupayaan, harapan dan kebimbangan		
	Iltizam guru		

#### 4.2.3.1 Peranan Guru

Bagi melaksanakan tugas sebagai guru, dapatan kajian menunjukkan peserta kajian percaya pada peranan yang dimainkan oleh guru dan menyatakan pendapat masing-masing. Ida dan Mi mempunyai pendapat yang sama iaitu guru adalah sebagai pembimbing. Ida berpendapat guru juga berperanan bukan sahaja sebagai pendidik malah turut bertindak sebagai ibu bapa dan rakan kepada kanak-kanak semasa mereka berada di sekolah. Manakala Mi mengatakan bahawa:

T1Mi: “Guru hanya sebagai pembimbing atau fasilitator. Guru tengok apa yang tak betul, pergi tegur”.

Malah Mi juga berpendapat bahawa peranan guru berbeza dengan ibu bapa kerana ibu bapa lebih menumpukan kepada penguasaan membaca, menulis dan mengira sahaja.

T1Mi: “Sebagai guru pra, peranan kita nak cari potensi yang ada dalam diri kanak-kanak itu”.

Sementara itu, dilihat pula kepada pendapat Rani dan Tini yang berfokus kepada peranan guru dari aspek daya usaha guru, Rani berkata:

T1Rani: “Cuba sedaya upaya boleh terutama murid yang kurang penguasaan, bagi tumpuan yang lebih pada dia”.

Tini juga menyebut bahawa peranan guru sangat penting kerana permulaannya adalah di prasekolah seperti kata beliau,

T1Tini: “Kita yang bagi murid tu kenal huruf”.

Daripada dapatan ini, peserta kajian menyedari guru berperanan penting bukan saja terhadap murid-murid, malah kepada ibu bapa mereka yang meletakkan harapan terhadap guru untuk mendidik anak mereka supaya menguasai kemahiran membaca, menulis dan mengira. Peranan guru jauh melepasi harapan mereka, melangkaui aspek perkembangan sahsiah, sosioemosi, fizikal secara menyeluruh dan seimbang.

#### **4.2.3.2 Ciri-Ciri Guru**

Daripada analisis dapatan kajian, ditemui kenyataan yang berkait dengan ciri-ciri seorang guru. Peserta kajian menceritakan prinsip, pengalaman dan cita-cita yang membentuk perilaku kerjaya sekarang. Diperihalkan oleh Rani bahawa beliau mengikut pesanan ibunya iaitu:

T1Rani: “Pergi dengan harapan pulang dengan kejayaan”.

Menurut Rani, pesanan ini menjadikan beliau mengatur susunan tugas dalam hidupnya lebih berdisiplin dan tegas.

T1Rani: “Buat kerja cepat-cepat, tak suka tangguh, kerja banyak kena buat jadual, baru sistematik”.

Pesanan ibu menjadi azimat kepada Rani dalam menyusun atur kehidupannya. Begitu juga dengan prinsip dan pandangan daripada Tini. Cuma, bezanya Tini berkata:

T1Tini: “Saya berpegang kepada bapa iaitu sekali melangkah jangan berpatah balik, jangan toleh belakang, kalau dah maju pulun sampai boleh, jangan ikut apa orang kata”.

Ini memberi motivasi kepada Tini terus berusaha untuk maju. Kedua-dua peserta kajian ini menjadikan pesanan ibu bapa sebagai pendorong dan panduan untuk mereka meneruskan kehidupan masing-masing.

Manakala dua orang peserta kajian lagi iaitu Ida dan Mi mempunyai persamaan dari aspek prinsip hidup yang dibina sendiri. Ida memegang prinsip:

T1Ida: “Hidup buat sesuatu mesti ikhlas, memberi peluang kepada seseorang untuk berubah dengan prinsip semua orang melakukan kesilapan, bersedia membantu, memudahkan hidup orang”.

Ida menampakkan dirinya lebih cenderung kepada pandangan positif terhadap sesuatu perkara. Mi pula berpegang kepada prinsip,

T1Mi: “Hidup jangan menyusahkan orang lain dan diri sendiri, biar hidup secara sederhana”.

Prinsip yang dipegang oleh Ida dan Mi ternyata berbeza daripada Rani dan Tini bukan saja daripada sumber pegangan prinsip, tetapi juga sifat sendiri. Ida dan Mi lebih cenderung kepada ada kesedaran kewujudan komunikasi dengan orang lain di sekeliling. Hal ini jelas berbeza dengan Rani dan Tini yang lebih berfokus kepada diri sendiri.

Dari aspek pengalaman, Rani dan Ida mempunyai pengalaman mengajar yang luas sebelum menjadi guru prasekolah.

T1Rani: “Saya pernah mengajar budak GSTT, pendidikan khas, darjah satu, dua, tiga hingga *form five*”.

Ida pula pernah mengajar di sekolah menengah. Pengalaman mereka berdua dalam pendidikan formal memerlukan mereka satu tempoh masa untuk menyediakan diri kepada pendidikan tidak formal di prasekolah.

TIIda: “Saya terpaksa ambil masa setahun untuk sesuaikan diri turun ke label bawah sebagai guru prasekolah. Sesuaikan diri dari segi bahasa, pergaulan yang mengambil masa setahun”.

Pengalaman ini memberikan mereka kepuasan apabila menyedari bahawa mereka adalah permulaan kepada pendidikan awal kanak-kanak berbanding dengan mengajar di kelas sekolah rendah dan menengah.

TIIda: “Kerjaya sebagai guru pra sekolah ialah sesuatu yang sangat mulia kerana awal ilmu datang dari cikgu prasekolah”.

Sementara bagi dua orang lagi peserta kajian iaitu Mi dan Tini, kedua-dua mereka tidak mempunyai pengalaman mengajar sebelum ini, cuma Mi memang bercita-cita menjadi guru tetapi bukan seorang guru prasekolah.

TIMi: “Peringkat awal niat memang nak jadi guru Bahasa Melayu, mula masuk opsyen ni saya sekadar nak jadi cikgu, asalkan masuk saja”.

Berbeza pula dengan Tini, beliau mempunyai minat yang lebih cenderung kepada kerjaya yang beruniform.

TITini: “Teringin nak jadi polis, guru dan *nurse*, rasa kerja kerajaan macam *best*, sebab dulu bapa kerja tentera”.

Minat kerjaya awal Tini dipengaruhi oleh kerjaya bapanya, sama seperti Ida yang minatnya menjadi guru dipengaruhi oleh ahli keluarga teratas iaitu abang dan kakaknya yang juga adalah guru. Bagi Mi dan Tini, kedua-duanya menyukai kerjaya ini, walaupun di peringkat awal menunjukkan kurang minat terhadap kerjaya ini.

Daripada analisis kajian, Rani, Ida dan Mi memang berminat menjadi guru. Cuma, pada peringkat awal bukan terfikir untuk menjadi guru prasekolah, tetapi melangsungkan kerjaya ini disebabkan menerima tawaran pengajian di maktab perguruan dalam bidang prasekolah ini. Jelas berbeza dengan Tini yang minat menjadi guru hanya muncul setelah menjadi guru. Walau bagaimanapun, keempat-empat peserta kajian ini menyatakan bahawa mereka gembira menjadi guru prasekolah.

Analisis kajian juga menemukan pendapat berkaitan ciri-ciri guru khususnya guru prasekolah. Subtema ini penting kerana kejayaan pelaksanaan PdP prasekolah adalah bergantung pada ciri-ciri dan peranan guru seperti disebut dalam Bab Satu. Dengan sebab itu, pengalaman dan prinsip yang dipegang oleh guru turut mempengaruhi pembentukan ciri-ciri seorang guru.

T1Rani: “Perlu kesabaran”.

Menurut Rani, sabar itu penting sebab kanak-kanak prasekolah belum menguasai kemahiran dan pengetahuan berbanding dengan murid-murid di sekolah rendah dan menengah. Guru prasekolah juga sewajarnya gigih berusaha untuk kejayaan anak murid mereka.

TIIIda: “Buat juga mau tak mau pun, contohnya kalau murid tak tahu pegang pensel sekalipun, guru kena ajar jugalah”.

Selain dari itu, sebagai guru prasekolah, sepatutnya sentiasa menjadi seorang guru yang sentiasa sedar akan kekuatan dan kekurangan setiap muridnya, mempunyai sifat pemaaf dan murah hati. Menjadi guru prasekolah juga seharusnya ikhlas.

TIIIda: “Memberi peluang kepada seseorang untuk berubah dengan prinsip semua orang melakukan kesilapan, dan kita berhak bagi peluang kepada dia untuk perbaiki”.

Ciri-ciri yang ada pada Tini adalah sentiasa bersemangat dan bermotivasi dalam melaksanakan tugasnya sebagai guru prasekolah.

TITini: “Kitalah orang yang penting, seorang guru perlu kreatif, guru pra betul-betul perlu bertanggungjawab”.

Begitu juga Mi, bercita-cita mahu menjadi seorang guru, dan berjaya menjadi guru dengan katanya ciri-ciri seorang guru ini:

TIMi: “Cikgu pra ni sepatutnya kena kreatif.”

Rumusannya, daripada maklumat yang diperolehi pada bahagian ini, mengikut pendapat peserta kajian dengan pengalaman, prinsip hidup, cita-cita mereka bahawa ciri-ciri guru prasekolah ini perlulah sabar, ikhlas, bersemangat, bermotivasi, pemaaf, sentiasa memudahkan, memahami, kesedaran tentang perbezaan murid, bertanggungjawab, bijak mengurus, kreatif dan gigih berusaha.



#### 4.2.3.3 Perubahan Cara Belajar dan Cara Mengajar

Analisis kajian juga mendapati peserta kajian mengimbau kenangan semasa mereka belajar. Mereka memberi pandangan terhadap cara belajar dan cara guru mengajar, yang cuba memberi maksud bahawa mereka sedar dan tahu berlaku perubahan dalam pendidikan terkesan daripada perubahan zaman.

Peserta kajian menyuarakan pandangan mereka berdasarkan daripada pengalaman seharian mereka mengendalikan pengajaran dan pembelajaran di kelas prasekolah. Daripada dapatan analisis, didapati ada pendapat yang mengatakan cara belajar zaman dahulu lebih kepada mendengar guru bercakap dan menerima arahan sahaja.

T1Tini: “Cara belajar yang lebih berpusatkan kepada guru, pergi tadika dan hanya mendengar guru mengajar”

T1Mi: “Waktu sekolah rendah, cara belajar saya betul-betul mengharap pada guru, kat rumah tak belajar”.

Menceritakan kenangan tersebut, Tini dan Mi memberi pandangan yang sama bahawa persekolahan zaman mereka belajar dahulu adalah berfokuskan guru, dimaksudkan kanak-kanak pada ketika itu hanya mengharapkan input daripada guru. Tidak ada pengetahuan dan persediaan tentang kemahiran membaca, menulis dan mengira. Berbeza dengan zaman sekarang, murid-murid telah bersedia dan menguasai kemahiran sebelum masuk ke tadika.

T1Tini: “Tapi sekarang bila masuk prasekolah murid sudah di tahap penguasaannya”.

Mi turut menyatakan bahawa telah terdapat perubahan apabila berada di sekolah menengah dan tahap tinggi.

T1Mi: “Waktu sekolah menengah pula, saya belajar berkumpul, tolong antara satu sama lain. Kalau di universiti, belajar berkumpul juga tapi lebih *detail* dengan fokus betul-betul nak siapkan sesuatu tugas”.

Sementara Rani mengimbau kenangan masa belajar beliau yang lebih kepada disiplin sendiri. Kepatuhan dan ketaatan kepada guru amat dititikberatkan oleh murid-murid pada suatu pada dahulu.

T1Rani: “Saya suka buat kerja sendiri. Kalau tak reti tanya, jangan tiru. Kaedah belajar, ikut jadual, pilih yang mana utama”.

Kesimpulannya, dua orang peserta kajian iaitu Tini dan Mi menyedari terdapat perubahan cara belajar dan mengajar pada masa dahulu dan masa kini. Pendidikan pada masa dahulu lebih tertumpu pada keupayaan guru mencurahkan ilmu kepada murid-murid sesuai dengan situasi pada masa itu. Penjelasan Rani bahawa ibu bapa kurang berpendidikan pada masa dahulu berbanding dengan masa kini turut menjelaskan bahawa taraf hidup dan pelbagai jenis ledakan media telah mengubah pemikiran masyarakat terhadap kepentingan pendidikan, di mana usaha kepada penguasaan ilmu itu patut bermula sejak awal, sebelum kanak-kanak masuk ke sekolah lagi. Zaman yang berubah juga telah menyebabkan perubahan kepada cara PdP guru di semua peringkat; prasekolah, rendah, menengah dan pengajian tinggi.

#### **4.2.3.4 Persepsi Terhadap Kerjaya**

Dapatan kajian juga mendapati peserta kajian mempunyai pelbagai persepsi terhadap kerjaya sebagai guru prasekolah mengikut kepercayaan dan pemahaman masing-masing. Rani melihat dari aspek keagamaan dan kepuasan dan rasa bangga.

T1Rani: “Banyak peluang, contohnya orang Islam peluang dapat banyak pahala, nak didik dari awal bukannya senang, kepuasan, tak macam ajar di sekolah menengah, *student* dah pandai, cuma *polish* saja.”

Begitu juga Ida yang menganggap kerjaya sebagai guru prasekolah ini sangat mulia kerana awal ilmu datang dari cikgu prasekolah walaupun ada pihak yang memandang remeh kerjaya ini, seperti kata beliau,

T1Ida: “Saya bangga dengan kerjaya ini kerana saya memandang secara dalam kerjaya ini. Tanpa cikgu prasekolah murid-murid tiada persediaan untuk membaca”.

Pandangan Tini pada peringkat awal, sebelum menjadi guru, beliau menganggap kerjaya sebagai seorang guru adalah senang, tetapi apabila telah terlibat dalam bidang kerjaya ini, beliau sedar akan banyaknya perkara yang perlu dipelajari. Maka beliau merujuk kembali kepada pandangan semasa beliau sebelum menjadi guru dengan penuh kesedaran, keinsafan dan kekecewaan seperti kata beliau:

T1Tini: “Bagi orang luar mungkin akan nampak kerjaya guru prasekolah ni biasa saja. Kita juga rasa “frust” dengan persepsi orang sekeliling yang anggap kerjaya ini remeh. Tapi kita yang berada di tempat ni rasa kitalah orang yang penting, kita yang bagi murid tu kenal huruf.”

Berbeza pula dengan pandangan berbanding Rani, Ida dan Tini, Mi adalah seorang guru lelaki yang mempunyai pengalaman mengajar di kelas arus perdana. Beliau

mendapati menjadi guru prasekolah berbeza dengan guru di kelas arus perdana. Pada tahun pertama, beliau menghadapi kesukaran mengawal kelas dengan pelbagai kerenah murid prasekolah seperti menangis dan sebagainya.

T1Mi: “Masuk tahun ke dua baru saya tahu macam mana nak *handle* murid pra ni. Murid pra ni tak sama dengan murid darjah satu. Tak tahu macam mana nak ambil hati, nak *tackle* murid pra ni. Tapi Alhamdulillah berkat bimbingan kawan bagi nasihat semua dah boleh dah”.

Kesimpulannya, tanggapan peserta kajian terhadap kerjaya sebagai guru prasekolah meliputi aspek keagamaan, kesedaran nilai murni, kepuasan, kebanggaan, keinsafan dan rasa penuh tanggungjawab. Kepelbagaian tanggapan terhadap kerjaya yang mereka terlibat ini memberi impak kepada pelaksanaan tugas seharian di kelas prasekolah. Subtema seterusnya adalah kesinambungan daripada tanggapan terhadap kerjaya ini, yang mencetuskan keupayaan, harapan dan kebimbangan.

#### **4.2.3.5 Keupayaan, Harapan dan Kebimbangan Guru**

Analisis dapatan kajian juga menemui daya usaha peserta kajian untuk meningkatkan keupayaan murid mereka serta harapan dan kebimbangan mereka ke atas murid-murid melalui pernyataan dan contoh-contoh yang menguatkan lagi hujah mereka. Mi menyuarakan bahawa beliau belum mempunyai perancangan untuk melakukan apa-apa program berkenaan hal ini. Seperti katanya:

T1Mi: “Saya tak ada program khas nak buat ke arah itu, cuma memerhati kalau kanak-kanak ini didapati ada disleksia, Ibu bapa pun tak boleh nak kenal pasti benda tu”.

Sebaliknya, Rani menyatakan bahawa beliau telah dan masih berusaha membimbing setiap orang murid setiap hari secara individu terutamanya kanak-kanak yang masih kurang penguasaan.

T1Rani: “Bagi tugas baca pada dia supaya dia tak jemu, bimbing dia menulis dan membaca, tulisan pun tak berapa cantik lagi”.

Harapan Rani supaya semua murid prasekolah di dalam kelas beliau bersedia ke tahun satu dengan kebolehan membaca kerana beliau bimbang murid ini akan ketinggalan memandangkan silibus tahun satu banyak.

T1Rani: “Kalau tak boleh baca, dia akan ke belakang”.

Beliau juga turut menyatakan kebimbangan yang murid beliau disenaraikan dalam kumpulan yang tidak lepas saringan Literasi dan Numerasi (LINUS) pada tahun satu. Sementara itu, Tini pula berusaha membimbing murid beliau selepas penilaian semester pertama dan semester kedua.

T1Tini: “Dari sini kita dapat lihat tahap penguasaan dia. Asingkan murid mengikut penguasaan”.

Tini menggambarkan beliau memberi bimbingan mengikut kumpulan murid yang di asingkan merujuk tahap penguasaan kumpulan murid tersebut. Sambung Tini lagi, beliau memilih satu tema dan bersedia dengan pendekatan yang akan digunakan.

T1Tini: “Contohnya kalau nak guna pendekatan menyanyi, macam mana caranya. Tak boleh berada di takuk lama. Perlu “upgrade” diri sendiri, ilmu yang guru ada perlu beri kepada murid-murid.”

Pada pandangan Tini, sebagai guru, beliau perlu berubah, tidak boleh menggunakan cara yang sama dan perlu mengikut perubahan zaman seperti teknologi maklumat. Tini juga berkata bahawa beliau tidak menyalahkan murid, sebaliknya sentiasa berusaha mengkaji kenapa pendekatan yang digunakan tidak sesuai dengan murid.

T1Tini: “Juga guna teknik refleksi dan muhasabah diri. Guru perlu ada *target* untuk berapa murid yang perlu meningkat daripada jumlah keseluruhan”.

Menurut Tini lagi, beliau juga memberi pendedahan tentang Literasi dan Numerasi (LINUS) untuk diperolehi daripada guru berpengalaman di salah sebuah negeri, di luar daripada negeri kajian.

T1Tini: “Saya beri juga pendedahan tentang *streaming class*”.

Manakala, dapatan analisis kajian ke atas Ida pula mendapati beliau menyatakan bahawa beliau berusaha bersungguh-sungguh terhadap murid yang tidak menguasai sesuatu kemahiran yang diajar menggunakan pelbagai kaedah yang bersesuaian dengan murid tersebut. Contohnya:

T1Ida: “Kalau tak boleh membaca, tak kenal huruf, kena sediakan bahan yang sesuai dengan murid tersebut, biarkan dia bermain dengan bahan-bahan tersebut secara individu, lebih kepada secara individu.”

Kesimpulannya, didapati semua peserta kajian menyatakan mereka

-berusaha untuk memastikan semua murid mereka menguasai kemahiran yang diterapkan dengan cara yang berbeza .:

-Mi merujuk kepada usaha mengenal pasti murid khas di dalam kelas

- Rani membimbing murid menguasai kemahiran secara individu setiap hari.
- Tini membimbing murid secara berkumpulan mengikut tahap penguasaan yang dikenal pasti setelah penilaian dilaksanakan menggunakan kaedah dan pendekatan yang baru dan sentiasa membuat refleksi sendiri dengan pendekatan yang digunakan dan berusaha tingkatan ilmu pengetahuan beliau sendiri. Wujud juga usaha untuk menyediakan muridnya dengan ujian saringan LINUS.
- Ida menggunakan pelbagai kaedah untuk murid yang tidak menguasai kemahiran yang disediakan dengan cara menyediakan aktiviti dan bahan yang bersesuaian dengan perkembangan individu murid tersebut.

#### **4.2.3.6 Iltizam Guru**

Dapatan juga menemukan keinginan untuk meningkatkan keilmuan, kemahiran dan harapan-harapan serta cita-cita dalam bidang kerjaya ini bagi memantapkan tugas mereka. Semua peserta kajian meluahkan hasrat masing-masing. Rani lebih berhajat kepada cita-cita untuk menyambung pelajaran. Sementara mendapat peluang untuk menyambung pelajaran, beliau menambahkan ilmu pengetahuan melalui pembacaan tentang pendidikan anak-anak dari aspek keagamaan dan bidang-bidang lain. Beliau juga meluahkan hasrat untuk menguasai bahasa ke dua seperti katanya,

T1Rani: “Kena belajar bahasa Inggeris lagi, Bahasa Inggeris tak berapa ok, suka Bahasa Arab”.

Berbeza dengan Ida, beliau mendapati bahawa beliau perlu menambahkan pengetahuan berkaitan psikologi kanak-kanak. Perlu kepada latihan semula sebagai motivasi untuk segar kembali pengetahuan keguruan dan perguruan.

TIIida: “Setakat apa yang belajar dari maktab dengan teori atas kertas, bila masuk bidang itu sendiri terasa susah untuk mengaplikasi teori-teori tersebut, sikap pelajar-pelajar yang pelbagai ragam, kadang-kadang buat saya hampir hilang sabar, perlukan apa-apa yang lebih sesuai untuk meredakan sikap murid-murid”.

Dilihat pula kepada dapatan analisis kajian ke atas Tini, beliau juga memerlukan lagi ilmu pengetahuan berkaitan kaedah pengajaran dan pembelajaran yang boleh menarik minat murid seperti kata beliau:

TITini: “Saya nak tau teknik-teknik yang mantap untuk tarik fokus mereka, contohnya tarik fokus mereka untuk membaca”.

Sambung Tini lagi, beliau berhasrat untuk membangunkan program prasekolah dengan memberi fokus kepada persekitaran supaya dapat dimanfaatkan dalam pengajaran dan pembelajaran prasekolah.

TITini: “*Apply* benda-benda yang ada ke dalam program prasekolah supaya prasekolah lebih efisien, penerapan nilai “first impression” murid. Guna teori *Montessori* yang menekankan persekitaran dalam bilik darjah.”

Sementara Mi menyatakan bahawa beliau mendapat ilmu pengetahuan pengurusan murid, tetapi beliau memerlukan ilmu pengetahuan berkaitan kaedah pengajaran dan pembelajaran supaya objektif standard pembelajaran yang disediakan dapat dicapai. Contohnya:



T1Mi: “Daripada 25 murid mungkin separuh saja boleh, bagi murid yang susah untuk menguasai tu itu yang saya perlu kemahiran tentang macam mana nak bagi murid-murid cepat menguasai objektif yang kita nak buat tu.”

Rumusannya, dalam bahagian ini penjelasan tentang harapan dan usaha peserta kajian untuk mendalami ilmu pengetahuan berkaitan bidang diceburi dengan tujuan meningkatkan pengetahuan dan kemahiran tahap profesionalisma. Keperluan setiap peserta kajian adalah berbeza mengikut pernyataan mereka. Boleh dirujuk dengan pengalaman, kelayakan, umur dan latihan yang pernah diterima serta persekitaran dalam Bab ke tujuh.

#### **4.3 Kesimpulan**

Bab ini telah mengupas dengan mendalam dapatan kajian tentang pemahaman guru prasekolah terhadap KSPK (jadual 4.6). Semua maklumat yang diperolehi telah dikelompokkan kepada tema-tema mengikut soalan kajian. Soalan kajian yang pertama telah membentuk tema asas iaitu dokumen KSPK, aspek perkembangan kanak-kanak, peranan, persepsi dan ciri-ciri guru prasekolah. Di bawah tema-tema ini terbentuk pula tema-tema seperti di bawah dokumen terdapat subtema panduan guru, kandungan KSPK, kaedah dan pendekatan pengajaran dan pembelajaran, pendekatan pemusatan kepada murid dan guru, penilaian kanak-kanak, tujuan penilaian, cara dan kepentingan penilaian. Subtema yang muncul di bawah aspek perkembangan pula adalah seperti perbezaan individu, faktor yang mempengaruhi perbezaan, Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan dan pemahaman terhadap teori pembelajaran dan pengajaran. Diikuti dengan subtema peranan guru, ciri-ciri guru, perubahan cara

belajar dan cara mengajar, persepsi terhadap kerjaya, keupayaan, harapan dan keseimbangan dan iltizam guru.

Jadual 4.6

*Rumusan Pemahaman Guru*

<b>Tema/ Peserta</b>	<b>Dokumen KSPK</b>	<b>Aspek perkembangan</b>	<b>Peranan</b>	<b>Persepsi terhadap kerjaya</b>	<b>Ciri-ciri Guru</b>
Rani	Faham KSPK sebagai panduan	Faham Tunjang adalah aspek perkembangan kanak-kanak Sedar akan perbezaan individu Faktor keluarga- ibu bapa tak peduli hal pendidikan, hanya pentingkan ekonomi saja dan harapan anak masuk ke tahun satu tanpa masalah Faham Amalan Bersesuai dengan Perkembangan	guru	peluang baik kerana dapat mendidik daripada awal	disiplin diri, bijak mengurus, sabar
Ida	Garis panduan untuk mencapai hasrat kerajaan melalui FPK	Faham Tunjang adalah aspek perkembangan kanak-kanak Fokus permulaan kepada akhlak kanak-kanak, kemudian perkembangan lain Sedar perbezaan individu Faktor ibu bapa: serah pada guru Faktor genetik Faham Amalan Bersesuai dengan Perkembangan	pembimbing, pengganti ibu bapa, pendidik, rakan	kerja yang mulia kerana permulaannya di prasekolah	ikhlas pemaaf, murah hati, memahami gigih berusaha
Tini	Faham KSPK digunakan oleh semua agensi prasekolah sebagai panduan dan fokus kepada objektif PdP	Faham Tunjang adalah aspek perkembangan kanak-kanak Perkembangan menyeluruh dan seimbang Sedar perbezaan individu Faktor ibu bapa- tidak peduli- tahap pendidikan ibu bapa Faktor persekitaran Kurang faham amalan bersesuaian dengan perkembangan	guru	prasekolah adalah orang penting kerana permulaan ilmu	usaha hingga jaya, bertanggungjawab, kreatif semangat motivasi
Mi	Faham bahawa prasekolah ada kurikulum yang perlu diikuti dan berbeza dengan kurikulum sekolah rendah	Faham Tunjang adalah aspek perkembangan kanak-kanak Perkembangan menyeluruh dan seimbang Sedar perbezaan individu Faktor ibubapa Faham ABP	pembimbing	kerjaya yang menarik tetapi sukar	berbuat baik, sentiasa memudahkan, kreatif

Perbincangan dalam Bab Lima seterusnya adalah kesinambungan daripada tanggapan terhadap kerjaya ini, yang mencetuskan keupayaan, harapan dan kebimbangan yang diperbincangkan dalam Bab Empat. Pandangan, pemahaman diterjemahkan kepada amalan pelaksanaan.



## **BAB LIMA**

### **ANALISIS DATA: AMALAN DAN CABARAN DALAM PELAKSANAAN KSPK**

#### **5.1 Pendahuluan**

Bab ini membentangkan dapatan kajian daripada persoalan kajian yang kedua iaitu mengenai amalan dan pelaksanaan KSPK. Persoalan tersebut bertujuan mendapatkan maklumat berkaitan amalan dan pelaksanaan KSPK guru-guru prasekolah dalam daerah kajian ini. Data diperolehi daripada pemerhatian, artifak serta temu bual dengan sokongan petikan keterangan peserta kajian bagi menjawab soalan kajian yang kedua.

Dapatan kajian yang dibentangkan juga menerangkan amalan peserta kajian dalam bahagian 5.1. Ini diikuti dengan pelaksanaan KSPK dalam bahagian 5.2. Sementara bahagian 5.3 pula menerangkan dapatan kajian bagi menjawab soalan kajian yang ketiga iaitu mengenai cabaran yang dihadapi dalam pelaksanaan KSPK.

#### **5.2 Amalan dalam Pelaksanaan KSPK**

Analisis kajian terhadap amalan dalam pelaksanaan KSPK telah menemui dapatan yang mewujudkan tema-tema seperti berikut, iaitu: persediaan perancangan awal (5.1), Semasa pelaksanaan PdP (5.2) serta pencapaian Standard Kualiti Prasekolah Kebangsaan 2010 (SKPM, 2010) (5.3). Setiap tema tersebut dianalisis dengan mendalam di bawah subtopik dengan merujuk Jadual 5.1: Keperihalan Kategori, Sumber Data dan Sampel Data Amalan Pelaksanaan PdP.

Jadual 5.1

*Keperihalan Kategori, Sumber Data dan Sampel Data Amalan Pelaksanaan PdP*

Kategori	Perihal Kategori	Sumber Data	Contoh Data
Persediaan Perancangan awal	Mempunyai dokumen rujukan asal sebagai asas.  Mempunyai RT, kontrak pengajaran dan RPH merujuk Pekeliling Ikhtisas Bilangan 3/1999	DSKP KSPK (P)	Penjelasan pendedaran dokumen
Semasa pelaksanaan PdP	Selari antara RPT, Jadual waktu dan RPH  Pendekatan : Belajar melalui bermain Bertema, bersepadu, kontekstual, pembelajaran masteri, inkuiri, penerokaan, kepelbagaian kecerdasan, pendekatan projek, pendekatan pemusatan murid, Kaedah: individu, berpasangan dan berkumpulan Strategi : seperti nyanyian, main peranan, melukis, mewarna, simulasi, drama, mengecat, menulis, membaca, berkebun, lawatan dan pelbagai aktiviti .  Amalan teori Behaviourisme, konstruktivisme, sosio-budaya ABP: Aktiviti disesuaikan dengan aspek perkembangan kanak-kanak Penilaian: Pentaksiran tidak formal melalui pemerhatian	Rujukan dokumen (P)	Semakan penulisan, RPT, RPH dan jadual waktu.  Pendekatan bertema  Kaedah: berkumpulan Strategi: nyanyian  Amalan teori Ganjaran  ABP: Catatan (RPH)  Penilaian: Mempunyai rekod
Pencapaian Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM 2010)	Tahap pencapaian PdP dengan skala cemerlang, harapan, baik dan lemah	Purata peratusan diperolehi oleh peserta kajian.	

Dalam Jadual 5.1, Keperihalan kategori dan sampel data amalan pelaksanaan PdP memaparkan kategori utama dan subkategori serta keperihalan kategori dan sampel data sebagai garis panduan kepada persembahan dapatan kajian untuk soalan kajian yang kedua ini. Tema-tema yang terangkup di bawah subkategori adalah seperti huraian yang berikutnya.

### **5.2.1 Fasa Persediaan Perancangan Awal**

Berdasarkan data pemerhatian, penelitian pengkaji ke atas penyediaan awal ini telah menemui dokumen yang digunakan oleh peserta kajian sebagai rujukan dan punca kuasa pelaksanaan KSPK. Pengkaji telah mendapati keempat-empat peserta kajian memiliki dokumen Standard Kurikulum Prasekolah Kebangsaan (KSPK). Malah, kesemua peserta juga memiliki Rancangan Tahunan (RT) dan Kontrak Pengajaran (RP) untuk tahun semasa. Dokumen ini telah diedarkan oleh pihak pengurusan di Pejabat Pendidikan Daerah kajian kepada semua guru prasekolah di daerah tersebut termasuk kepada peserta kajian ini.

#### **5.2.1.1 Penggunaan KSPK dan RT**

Bahagian ini akan memperlihatkan cara guru menggunakan dokumen KSPK dan RT sebagai bahan rujukan. Pengkaji mendapati Rani meletakkan RT dan kontrak pengajaran di dalam rak almari dalam kelas. Dokumen KSPK pula di dalam beg bimbit dengan kenyataan:

PRani13OKT15: “Senang nak balik buat kerja kat rumah, nak rujuk”.

Manakala, Ida pula meletakkan dokumen KSPK, RT dan Kontrak Pengajaran di dalam kotak di dalam rak almari, tetapi membawa balik RT ke rumah setiap hari untuk rujukan.

PIda27OKT15: "Senang sikit nak tengok".

Sementara, Tini pula meletak dokumen KSPK di dalam beg bimbit dalam kereta.

PTini 13APR15: "Dok balik buat di rumah".

Sementara Rancangan Tahunan dan Kontrak Pengajaran beliau di dalam rak almari terbuka. Pengkaji juga mendapati Mi menyimpan Dokumen KSPK di dalam almari dan meletakkan Rancangan Tahunan di atas meja.

PMi18OKT15: "Saya rujuk yang ni."

Dapatan ini menunjukkan semua peserta kajian menggunakan dokumen KSPK dan RT sebagai rujukan, tetapi dengan cara yang berbeza. Rani dan Tini lebih merujuk dokumen KSPK dengan menyimpan RT dan Kontrak Pengajaran di dalam almari, ketika diminta oleh pengkaji, mereka mencari-cari dokumen sokongan utama tersebut, sedangkan Ida lebih merujuk kepada RT. Ida boleh mendapatkan dokumen KSPK dengan segera. Manakala Mi, walaupun beliau merujuk RT, tetapi mencari-cari juga dokumen KSPK ketika diminta.

Kepantasan peserta kajian mendapatkan dokumen itu menjelaskan kebenaran pernyataan-pernyataan mereka bahawa sumber dokumen yang menjadi rujukan masing-masing. Ida dan Mi menunjukkan bahawa mereka merujuk RT dan kontrak pengajaran, sementara Rani dan Tini lebih merujuk kepada dokumen asal KSPK.

Perbezaan kepantasan mereka ini memberi gambaran awal tentang pemahaman peserta kajian terhadap kepentingan semua dokumen KSPK sebagai rujukan. Pengkaji perlu mengenal pasti kedudukan dokumen ini di lokasi untuk membantu melaksanakan pemerhatian ke atas PdP mereka. Pengetahuan mengenainya memberi maklumat kepada pengkaji tentang kedudukan dokumen ini di dalam minda mereka.

Rumusannya, cara peserta kajian telah menampakkan perbezaan dari aspek kepercayaan, keprihatinan dan pemahaman terhadap dokumen KSPK. Dua peserta kajian yang merujuk terus kepada dokumen asal KSPK, sedangkan sepatutnya menjadikan RT sebagai panduan untuk menyediakan RPH dan seorang peserta kajian yang betul-betul faham penggunaan dokumen asal ini sebagai satu set kurikulum yang dibekalkan oleh KPM sebagai rujukan asal dan mesti ada di tempat yang mudah diambil jika memerlukan, dan seorang peserta kajian yang mengabaikan dokumen KSPK, sebaliknya hanya menggunakan RT sebagai rujukan.

Rujukan kepada RT adalah perlu kerana standard kandungan dan standard pembelajaran dalam dokumen asal telah disusun di dalam RT berdasarkan keperluan persekitaran dan perkembangan kanak-kanak mengikut minggu bagi setiap bulan dalam setahun. Ini berbeza dengan dokumen asal DSKP KSPK yang hanya menyenaraikan secara keseluruhan standard kurikulum dan standard pembelajaran. Walau bagaimanapun, peserta kajian boleh mengubahsuai RT mengikut kesesuaian murid dan persekitaran aktiviti di sekolah masing-masing dengan merujuk semula kepada dokumen KSPK.



### 5.2.1.2 Jadual Waktu Pengajaran dan Pembelajaran

Hasil daripada analisis kajian ke atas jadual waktu PdP prasekolah, didapati semua peserta kajian menyediakan jadual waktu dua kali setahun iaitu pada semester satu (Januari sehingga Mei) dan semester dua (Jun sehingga November), dilekatkan dalam RPH dan dipamerkan di dinding dalam kelas. Cadangan jadual waktu untuk PdP seminggu yang disediakan oleh semua peserta kajian adalah meletakkan slot masa PdP mengikut kesesuaian jadual waktu guru pendidikan Islam di arus perdana. Kelas Rani dan Tini Ahad jam 8.45 sehingga 9.15 pagi, Isnin jam 8.45 sehingga 9.45 dan Khamis jam 9.15 sehingga 9.45 pagi (120 minit). Manakala bagi Ida, jadual waktu pendidikan Islam adalah pada hari Isnin, Rabu dan Khamis (120 minit). Jadual waktu Pendidikan Islam kelas Mi pula hari Ahad dan Khamis (110 minit).

Jadual 5.2

*Penyediaan Tempoh Masa Dalam Jadual Waktu (Pendidikan Islam)*

<b>Tunjang Peserta</b>	<b>Pendidikan Islam (Minit)</b>
Rani	120
Ida	120
Tini	120
Mi	110

Rani, Ida dan Tini mengagihkan jumlah masa yang tepat 120 minit untuk pendidikan Islam seminggu, dengan ruang tempoh masa di setiap slot dicatat dengan jelas sama ada setiap slot itu 20 minit, 30 minit, 10 minit atau 40 minit. Berlainan dengan Mi yang mencatat hanya 110 minit sahaja tempoh masa untuk pendidikan Islam, yakni kurang 10 minit (Rujuk Jadual 5.2).

Jadual 5.3

*Peruntukan Bahasa Malaysia dan Bahasa Inggeris*

<b>Peserta</b>	<b>Bahasa Malaysia (Minit)</b>	<b>Bahasa Inggeris (Minit)</b>
Rani	600	600
Ida	600	600
Tini	600	600
Mi	590	650

Jadual 5.4

*Penggunaan Bahasa dalam Slot Refleksi*

<b>Peserta</b>	<b>Ahad</b>	<b>Isnin</b>	<b>Selasa</b>	<b>Rabu</b>	<b>Khamis</b>
Rani	BM	BI	BM	BI	BM
Ida	BI	BM	BM	BM	BI
Tini	BM	BI	BM	BI	BM
Mi	Tiada catatan	Tiada catatan	Tiada catatan	Tiada catatan	Tiada catatan

Jumlah masa untuk PdP disampaikan dalam Bahasa Inggeris juga didapati berbeza di antara peserta kajian ini (Rujuk Jadual 5.3). Analisis mendapati ruang refleksi jadual waktu Mi tidak dicatat sama ada dilaksanakan dalam Bahasa Malaysia atau Bahasa Inggeris (MBMMBI) (Rujuk Jadual 5.4). Berbanding dengan Rani, Ida dan Tini, mencatatkan jumlah masa untuk PdP dalam Bahasa Inggeris 600 minit dan dalam Bahasa Malaysia 600 minit untuk seminggu bertepatan dengan analisis masa KSPK (Rujuk Jadual 5.8).

Jadual 5.5

*Penyediaan Slot dan Tempoh Masa*

	Slot 1	Slot 2	Slot 3	Slot 4	Slot 5	Slot 6	Slot 7	Slot 8	Slot 9	JUM	
Rani	10	20	30	30	30	20	20	30	40	10	240
Ida	10	20	40	40	30	30	30	30	10	-	240
Tini	10	20	30	30	30	20	20	30	40	10	240
Mi	10	20	40/ 30	40/ 30	30	30/ 40	30	30	20	10	240

Catatan jumlah masa dalam slot juga tidak tetap, contohnya jadual Mi dicatatkan 30 atau 40 minit (Rujuk Jadual 5.5). Walaupun jumlah sehari adalah sama pada semua peserta kajian ini, tetapi masa untuk enam slot pengajaran Mi berbeza dalam catatan masa pada slot tiga, empat dan enam. Sementara slot Ida bertepatan berakhir pada slot ke sembilan dalam sehari berbanding dengan tiga orang peserta kajian lagi.

Jadual 5.6

*Penyediaan Masa Untuk Modul Bertema*

	Ahad	Isnin	Selasa	Rabu	Khamis	Jumlah
Rani	90	90	90	120	40	430
Ida	130	30	130	100	140	530
Tini	90	90	90	120	40	430
Mi	120@90	80	110@120	80	170@190	560

Jadual 5.7

*Penyediaan Masa Untuk Modul Teras Asas*

	Ahad	Isnin	Selasa	Rabu	Khamis	Jumlah
Rani	30	0	30	30	60	150
Ida	40	40	0	0	0	80
Tini	30	0	30	30	60	150
Mi	30@40	30@40	60@70	30	0	150@180

Jumlah masa untuk modul teras dan modul bertema juga tidak dapat dipastikan kerana catatan masa yang tidak jelas dan tepat (Rujuk Jadual 5.6). Begitu juga tempoh masa untuk modul teras dan modul bertema yang ditunjukkan dalam Jadual 5.6 dan 5.7. Perbezaan antara peserta kajian adalah ketara. Hanya Rani dan Tini menepati tempoh masa untuk modul teras asas dan modul bertema seperti terdapat dalam dokumen KSPK (Rujuk Jadual 5.8). Manakala, dua orang lagi peserta kajian iaitu Mi dan Ida tidak bertepatan dengan analisis KSPK tersebut.

Jadual 5.8

*Analisis Masa PdP KSPK 2010*

<b>Tunjang Pengajaran &amp; Pembelajaran</b>	<b>Slot Bahasa Melayu</b>		<b>Slot Bahasa Inggeris</b>	
	<b>Minit x Slot</b>	<b>Jumlah minit</b>	<b>Minit x Slot</b>	<b>Jumlah minit</b>
Rutin pagi / Routine	10 minit x 3	30 minit	10 minit x 2	20 minit
Perbualan pagi/Circle time	20 minit x 3	60 minit	20 minit x 2	40 minit
Rehat / Rest	30 minit x 3	90 minit	30 minit x 2	60 minit
Refleksi	10 minit x 3	30 minit	10 minit x 2	20 minit
Modul teras asas	30 minit x 3	90 minit	30 minit x 3	90 minit
Modul bertema	40 minit x 1 + 30 minit x 2	100 minit	40 minit x 4 + 30 minit X 3  + 20 minit x 4	330 minit
Permainan luar	20 minit x 2	40 minit	20 minit x 2	40 minit
Matematik	20 minit x 2	40 minit	-	-
Pendidikan Islam	30 minit x 4	120 minit	-	-
Jumlah		600 minit		600 minit
Jumlah keseluruhan				1200 MINIT

Rumusan untuk subtopik ini, dapatan kajian pengkaji menemui perbezaan dalam penyediaan jadual waktu khususnya dalam pengagihan tempoh masa PdP bagi slot dan penggunaan bahasa pengantar semasa PdP. Terdapat peserta kajian yang belum menguasai kemahiran menguruskan agihan masa untuk slot tunjang di dalam KSPK seperti dalam Jadual 5.8. Ada juga peserta kajian yang belum mahir membahagikan masa untuk bahasa Inggeris dan masa untuk bahasa Malaysia. Ini memberi gambaran mungkin peserta kajian ini masih keliru dan kurang faham berkaitan hal ini. Implikasinya, peserta kajian ini tidak melaksanakan PdP bagi tunjang tersebut dan keseluruhannya menjadi tidak tersusun.

#### **5.2.1.3 Rancangan Pengajaran Harian (RPH)**

Bab ini menghuraikan dapatan analisis kajian ke atas penyediaan RPH. Analisis kajian mendapati semua peserta menyediakan RPH secara bertaip menggunakan komputer, kemudian mencetaknya. Namun, Rani dan Tini yang melekatkan RPH di dalam Buku Rekod Pengajaran, manakala Ida dan Mi memasukkan RPH mereka ke dalam fail. Semua peserta kajian menyediakan RPH sebelum melaksanakan PdP.

Analisis kajian ke atas persembahan RPH, didapati RPH Rani dan Tini sangat tebal, dipenuhi dengan bahan-bahan bantu mengajar dan kreatif manakala fail RPH Ida dan Mi kurang tebal dan kurang banyak lukisan kreatif yang terkandung di dalamnya. Bahan bantu mengajar boleh diletak di dalam fail berasingan, tetapi kedua-dua orang peserta kajian ini lebih selesa meletakkannya sekali dengan RPH bagi memudahkan mereka untuk mendapatkan bahan tersebut apabila tiba masa memerlukannya, lebih mudah untuk dirujuk semula, sebagai bahan bukti dan menunjukkan kesediaan dan kerajinan mereka berbanding jika diletakkan berasingan.

Meletakkan bahan bantu mengajar dalam RPH juga boleh membantu guru lain untuk menyemak dan membuat rujukan bagi menggantikan guru ini jika guru ini tidak ada di sekolah bagi meneruskan PdP. Amalan ini merupakan cara yang baik dan boleh dicontohi. Maklumat asas disediakan oleh semua peserta kajian dalam RPH seperti takwim, butiran diri, butiran murid namun dapatan analisis kajian ke atas format penulisan RPH Rani dan Mi didapati tiada pernyataan objektif bagi standard pembelajaran yang dipilih, tetapi Ida dan Tini mencatat objektif bagi standard pembelajaran. Namun, semua peserta kajian ada mencatat aktiviti pembelajaran murid dan standard pembelajaran juga meliputi 4+ dan 5+ (Jadual 5.9).

Jadual 5.9

*Format RPH*

Peserta			Item dalam RPH			
Rani	Masa	Tunjang	SP untuk 4 dan 5 tahun	Aktiviti	Kesepaduan	TIADA
Ida	Masa	Tunjang	SP untuk 4 dan 5 tahun	Aktiviti	Kesepaduan	Objektif
Tini	Masa	Tunjang	SP untuk 4 dan 5 tahun	Aktiviti	Kesepaduan	Objektif
Mi	Masa	Tunjang	SP untuk 4 dan 5 tahun	Aktiviti	Kesepaduan	TIADA

Pengkaji meneliti juga standard pembelajaran, aktiviti dan objektif yang dicatat dalam persediaan sebelum mengajar ini. Daripada analisis yang dilakukan, pengkaji mendapati bahawa Tini telah memilih standard pembelajaran untuk slot Matematik menulis nombor satu hingga sepuluh mengikut cara yang betul, tetapi aktiviti yang dicatat ialah murid dapat membandingkan berat objek, sementara objektif juga merujuk kepada aktiviti yang dicatat (Rujuk Jadual 5.9).

Sementara itu didapati Rani dan Mi pula tidak mencatatkan objektif dalam RPH, tetapi menjadikan standard pembelajaran yang dipilih sebagai objektif PdP (Rujuk Jadual 5.9 dan 5.10). Hal ini membuktikan bahawa ketidakakuran kepada pekeling yang menyebabkan penulisan perancangan harian tidak tepat, bercampur aduk dan mengelirukan. Persediaan awal dalam RPH dan jadual waktu dilihat memberi impak kepada pelaksanaan PdP seterusnya seperti yang dipaparkan dalam Jadual 5.10.

Jadual 5.10

*Penulisan RPH Tunjang Matematik*

Peserta	Standard Pembelajaran	Objektif	Aktiviti
Rani	Menyelesaikan masalah operasi tolak menggunakan objek konkrit	TIADA CATATAN	Murid perlu menyelesaikan masalah operasi tolak menggunakan objek konkrit dengan bimbingan
Ida	Membina penghubung antara dua objek/binaan dan memberi alasan mengapa penghubung itu dipilih	Murid dapat membina penghubung antara dua objek/binaan dan memberi alasan mengapa penghubung itu dipilih	Guru tunjukkan contoh cara membina hubungan seperti menghubungkan dua tangan, mengikat dua tali Murid melakukannya guna tangan, kertas dan getah.
Tini	Menulis nombor 1-10 mengikut cara yang betul	Murid dapat membandingkan berat objek (lebih berat, lebih ringan)	Murid dapat membandingkan berat objek (lebih berat, lebih ringan)
Mi	Menggunakan bahasa harian untuk menerangkan operasi tambah (contoh : dua batang pokok ditambah dengan tiga batang pokok akan menjadi 5	TIADA CATATAN	Menggunakan benda maujud dan menerangkan ayat matematik yang mudah, contohnya menggunakan kapal terbang kertas, dua kapal terbang ditambah dengan tiga kapal terbang, berapa jumlahnya

Kesimpulan dalam subtopik ini, pengkaji mendapati bahawa terdapat pelbagai cara dalam penyediaan dan persembahan RPH, format penulisan RPH, penulisan objektif dan aktiviti untuk menjadikan objektif sama ada dapat dicapai atau tidak. Perbezaan

ini mencerminkan tahap pemahaman keempat-empat peserta kajian ini. Rani dan Mi, tidak faham cara penulisan RPH dengan beranggapan standard pembelajaran adalah objektif, Tini pula walaupun faham keperluan mencatat objektif, tetapi kurang mahir pula untuk menyediakan aktiviti bagi mencapai objektif. Manakala, Ida mencatat aktiviti yang menjurus kepada tercapainya objektif, membuktikan beliau memahami proses penyediaan RPH.

#### **5.2.1.4 Penyediaan Bahan Bantu Mengajar (BBM)**

Tema ini meneroka penyediaan bahan bantu mengajar sebagai langkah untuk melaksanakan PdP KSPK. BBM juga termasuk di dalam item penting bagi membantu supaya PdP lebih bermanfaat kepada murid. Pengkaji telah menemui BBM dicatat dalam RPH setiap peserta kajian. Daripada analisis yang dijalankan, pengkaji mendapati semua peserta kajian menyediakan BBM yang pelbagai seperti menggunakan alatan berasaskan kertas dan pensel, buku kerja, kad tulisan, kad gambar, papan putih, serta peralatan sedia ada di dalam kelas seperti perkakasan dapur dan alam sekitar.

Pengkaji meneliti BBM ini seperti dicatat dalam RPH Rani. Dalam RPH Rani, beliau lebih banyak menggunakan kad huruf, kad suku kata, kad perkataan dan kad gambar, lembaran kerja dan ada juga menggunakan perkakasan dapur dan sumber air, serta menggunakan bahan inovasi beliau iaitu “Kembang Kelopak Bahasa.” Berbeza pula dengan Ida, beliau mencatat BBM dalam RPH beliau seperti benang, plastisin, straw, asam, garam, gula. Manakala, Tini pula mencatat penggunaan BBM sama seperti Rani, iaitu lebih banyak kad-kad huruf dan kad perkataan, lembaran kerja, kad nombor, buku kotak, bongkah kayu nombor. Sementara Mi dalam RPHMi4Okt15 telah mencatat



penggunaan kad gambar, perkataan, lembaran kerja, bahan maujud, buku kerja, bongkah kayu, tanah liat dan lego sebagai alat pembilang sebagai BBM.

Rumusannya, didapati penyediaan BBM dalam RPH yang berbeza antara empat peserta kajian menggambarkan tahap penguasaan dan pemahaman mereka terhadap bidang-bidang topik dalam standard pembelajaran. Penyediaan BBM ini secara tidak langsung mencerminkan kesungguhan peserta untuk melaksanakan PdP KSPK. Rani dan Ida didapati mempunyai lebih baik persediaan BBM, ada kelainan berbanding dengan Tini dan Mi yang mencatat BBM berasaskan kertas dan pensel sahaja. Pengkaji kemudian meneroka pula kesinambungan persediaan awal yang meliputi pematuhan kepada dasar, penggunaan dokumen KSPK dan RT, penyediaan jadual waktu pengajaran dan pembelajaran, penyediaan Rancangan Pengajaran Harian dan penyediaan bahan bantu mengajar ke dalam amalan semasa pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Huraian berikutnya dalam topik di bawah ini.

### **5.2.2 Fasa Semasa Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran**

Tema ini memperincikan dapatan analisis kajian ke atas amalan pelaksanaan KSPK. Pengkaji telah meneroka dan memperoleh maklumat yang disimpulkan mengikut tema-tema berikut; pelaksanaan merujuk rancangan tahunan (RT), pelaksanaan slot dalam jadual waktu, pelaksanaan merujuk Rekod Perancangan Harian (RPH), kaedah pengajaran dan pembelajaran, penggunaan bahan bantu mengajar (BBM), amalan teori, Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan Kanak-kanak (ABP) dan penilaian kanak-kanak. Berdasarkan pemerhatian, didapati bahawa peserta dalam kajian ini mempunyai amalan yang berbeza seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 5.11 di bawah.

## Jadual 5.11

### *Perbandingan Amalan Secara Keseluruhan*

	<b>Tini</b>	<b>Mi</b>	<b>Rani</b>	<b>Ida</b>
Perlaksanaan merujuk RT	Tunjang berbeza	Hanya 1 yang dirujuk tepat	Tunjang berbeza	Merujuk tepat
Perlaksanaan pengajaran dan pembelajaran merujuk RPH	Tidak rujuk RPH	Rujuk RPH, tapi tiada objektif	Rujuk RPH, tapi tiada objektif	Merujuk RPH
Cara gaya PdP guru	1. Bercakap membelakangkan murid 2. Mengugut dengan suara tinggi 3. Arahan tidak konsisten 4. Membina ayat dan perkataan tergantung dengan membiarkan murid menyambung 5. Bertanya soalan dan jawab sendiri	1. Duduk di atas kerusi 2. Membina ayat dan perkataan tergantung dengan membiarkan murid menyambung 3. Bertanya soalan dan jawab sendiri	1. Duduk di atas kerusi 2. Banyak bercakap 3. Membina ayat dan perkataan tergantung dengan membiarkan murid menyambung 4. Bertanya soalan dan jawab sendiri	1. Berdiri dan sentiasa bergerak 2. Membina ayat dan perkataan tergantung dengan membiarkan murid menyambung 3. Bertanya soalan dan jawab sendiri
Kaedah dan Pengelolaan aktiviti	1. Murid berbaris di hadapan guru 2. Banyak mengikut arahan guru, 3. Eksperimen guru buat	1. Murid berbaris di hadapan guru 2. Secara kelas 3. Belajar melalui bermain, menurut arahan guru, tetapi ada sedikit peluang bermain sendiri	1. Murid berbaris di hadapan guru 2. Guru mengawal walaupun ada permainan disediakan	1. Murid berbaris di hadapan guru 2. Individu, berpasangan dan kumpulan 3. Penerokaan dan lawatan 4. Pendekatan projek
Penggunaan BBM	Banyak lembaran kerja dan kad huruf	Banyak lembaran kerja. Penggunaan plastisin dan batu. Kad huruf dan kad nombor.	Banyak lembaran kerja. Kad-kad huruf.	Bahan-bahan konkrit
Amalan penggunaan teori	tiada	Menggunakan teori tingkah laku dan teori Piaget, peringkat perkembangan	tiada	Membentuk tingkah laku dengan menggunakan teori Thordike
Amalan bersesuaian dengan aspek perkembangan	Aktiviti sama, tidak mengikut minat murid, mengikut arahan dan paksaaan guru.	Aktiviti sama untuk semua murid, ada mengikut tahap, tapi tidak mengikut minat, kebolehan murid, hanya mengikut guru	Aktiviti berbeza sama, tidak mengikut minat murid, walaupun ada aktiviti ikut tahap tapi tidak mengikut minat murid, hanya mengikut arahan guru.	1. Aktiviti tidak sama, ada bimbingan 2. Mengikut perkembangan murid, tetapi masih tidak mengikut minat dan keperluan murid.
Penilaian kanak-kanak	Kelihatan melaksanakan penilaian dengan menggunakan carta ganjaran	Tidak terdapat penilaian dilaksanakan secara berterusan	Tidak terdapat penilaian dilaksanakan secara berterusan	Tidak terdapat penilaian dilaksanakan secara berterusan

#### 5.2.2.1 Pelaksanaan Merujuk Rancangan Tahunan (RT)

Daripada analisis data kajian ini, pengkaji mendapati pemilihan Standard Pembelajaran untuk slot tunjang adalah tidak merujuk kepada Rancangan Tahunan

(RT) yang disediakan dengan tiada apa-apa catatan perubahan dilakukan (jadual 5.12). Contohnya Rani, sepatutnya minggu ke 12 PdP merujuk RT Tunjang Kemanusiaan (KEM) ialah Standard 7.6.1 untuk kanak-kanak 4+ dan 7.6.2 untuk kanak-kanak 5+, tetapi dipilih standard 3.1.5. untuk kanak-kanak 4+ dan 3.1.6 untuk kanak-kanak 5+ Tunjang Bahasa Inggeris (BI), tanpa ada pernyataan sebab berlakunya perubahan tersebut. Maka peserta kajian ini melaksanakan PdP tidak mengikut dokumen perancangan yang disediakan dalam RT.

Jadual 5.12

*Pelaksanaan Rancangan Tahunan*

Peserta	Minggu	Tunjang	SP dalam RT	Dalam RPH
Rani	12	KEM	(4+) SP 7.6.1 (5+) SP 7.6.2	(murid 4+) SP 3.1.5 (murid 5+) SP 3.1.6 Dalam tunjang Bahasa Inggeris (30Mac15)
Tini	10	ST	(4+) SP 2.1.4 (5+) SP 2.1.10	(4+) SP 3.1.1 (5+) SP 1.1.6 Dalam Tunjang Bahasa Inggeris teras (8Mac15)
	13	KEM	(4+) SP 6.2.1. (5+) SP 6.2.3.	(4+) SP 3.7.1 (5+) SP 3.7.2 Dalam Tunjang Bahasa Bahasa Malaysia (13Apr15)
Ida	38	Mat	(5+) SP 12.1.1	(5+) SP 12.1.1 (murid 5+) SP 12.1.1 Mat
Mi	37	BM	(5+) SP 3.4.3.	(5+) SP 3.4.3. Dalam Tunjang BM
	37	MAT	(5+) SP 12.2	(5+) SP 8.1.3 Dalam Tunjang Mat (18Okt15)

Keadaan yang sama dilakukan oleh Tini. Catatan slot Sains dan Teknologi (ST) pada jam 9.15 pagi sehingga 9.45 pagi minggu ke-10 PdP, tetapi catatan Standard Pembelajaran adalah Bahasa Inggeris Teras. Begitu juga dengan slot PdP Tunjang Kemanusiaan (KEM) pada jam 8.15 pagi sehingga 8.45 pagi. Standard pembelajaran yang dicatat ialah Bahasa Malaysia (BM) untuk minggu ke-13 PdP.

Bagi Ida pula, perancangan penulisan RPH adalah merujuk RT dan kontrak pengajaran yang disediakan bagi setiap slot pembelajaran. Contohnya, Matematik (MAT) pemilihan Standard Pembelajaran 12.1.1 untuk murid berumur 5+ minggu ke-38 tercatat dalam jadual waktu jam 8.10 pagi hingga 9.10 pagi. Mi juga seperti Ida, menulis RPH mengikut RT, dapat dilihat dalam slot PdP jadual waktu yang disediakan, contoh slot Bahasa Malaysia minggu ke-37. Standard pembelajaran 3.4.3 jam 9.00 sehingga 10.00 pagi, slot Matematik pula dari jam 10.30 pagi sehingga 11.00 pagi dilaksanakan mengikut catatan seperti dalam jadual waktu, namun pilihan standard pembelajaran 8.1.3 Mi tidak dilaksanakan seperti tercatat dalam RT.

Hasil penemuan dan perbincangan ini membuktikan wujud perbezaan ketara antara peserta kajian. Terdapat peserta kajian yang tidak faham, masih keliru dan kurang mahir dalam merujuk dokumen KSPK ini dan ada juga yang memahami dan dapat melaksanakan dengan jelas. Rani dan Tini tidak merujuk RT semasa menyediakan RPH, manakala Mi merujuk RT, tetapi terdapat juga slot yang dilaksanakan dengan tidak merujuk RT, sebaliknya merujuk jadual waktu yang tidak selari dengan RT. Hanya seorang sahaja peserta kajian iaitu Ida yang merujuk RT semasa melaksanakan PdP. Pelaksanaan dalam tema ini selari dengan penyediaan awal dokumen RT.

#### **5.2.2.2 Pelaksanaan Slot Jadual Waktu**

Tema ini ada perkaitan dengan RT iaitu tunjang yang disusun di dalam RT akan dicatat ke dalam jadual waktu seminggu mengikut agihan tempoh masa seperti disediakan dalam dokumen KSPK. Pengkaji meneliti untuk melihat sama ada peserta kajian melaksanakan PdP mengikut jadual waktu.

Analisis data kajian telah menemui pelaksanaan PdP mengikut slot seperti yang dicatat dalam jadual waktu peserta kajian. Terdapat juga peserta kajian yang tidak mengikut perancangan seperti dicatat di dalam jadual waktu. Contohnya, dalam jadual waktu Rani dicatat slot Tunjang Kemanusiaan jam 10.05 sehingga 10.25 pagi sepatutnya dilaksanakan menggunakan Bahasa Inggeris, tetapi berlaku PdP Bahasa Malaysia Teras. Sementara, bagi Tini pula, pada slot PdP Bahasa Malaysia Teras telah dilaksanakan PdP Bahasa Inggeris. Pelaksanaan PdP tidak mengikut jadual waktu, tetapi mengikut RPH yang diubah suai tanpa sebarang pernyataan sebab perubahan. Hal yang berbeza berlaku pada Ida. Ida didapati merujuk penyediaan perancangan kepada jadual waktu yang telah disediakan.

Dapatan ini memberi maksud bahawa terdapat perbezaan semasa pelaksanaan dengan merujuk kepada jadual waktu yang disediakan sendiri oleh peserta kajian. Tiga peserta kajian tidak melaksanakan PdP mengikut jadual waktu yang disediakan, hanya seorang sahaja yang melaksanakan PdP mengikut seperti dicatat dalam jadual waktu. Ini memberi gambaran bahawa tiga orang peserta kajian ini masih belum mahir menguruskan pelaksanaan PdP jadual waktu dan mereka memerlukan bimbingan supaya lebih teliti semasa membuat perancangan awal.

#### **5.2.2.3 Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran Merujuk RPH**

Dalam tema ini, pengkaji memberi fokus kepada pelaksanaan PdP dengan merujuk kepada RPH. Tumpuan dilihat dari aspek pelaksanaan aktiviti untuk mencapai objektif seperti dicatat dalam RPH peserta kajian. Dapatan kajian mendapati bahawa semasa PdP dilaksanakan, Rani telah melaksanakan aktiviti tanpa berpandukan objektif disebabkan tiada pernyataan objektif dalam RPH (RPHRaniST13Okt15). Beliau

merujuk kepada standard pembelajaran sebagai objektif dan aktiviti yang dilaksanakan. Keadaan ini menyebabkan objektif tidak tercapai sepenuhnya. Dilihat pula kepada Ida dalam RPHnya (RPHIdaSTOkt15), aktiviti yang dilaksanakan menjurus kepada mencapai objektif pengajaran. Sementara Tini dalam RPHnya (RPHtiniSTApr15) pula, walaupun ada pernyataan objektif dan standard pembelajaran, aktiviti yang dilaksanakannya bukan merujuk kepada Sains dan Teknologi seperti dicatat dalam RPH. Manakala Mi pula (RPHMiSTOkt15), sama seperti Rani, tiada pernyataan objektif, dengan menganggap standard pembelajaran adalah objektif, melaksanakan aktiviti dengan objektif yang kurang tercapai seperti yang dicatat.

Ini jelas menunjukkan tiga peserta kajian keliru dan kurang memberi penekanan kepada aktiviti yang dilaksanakan untuk mencapai objektif PdP. Hanya seorang peserta kajian yang benar-benar jelas, melaksanakan PdP dengan memastikan aktiviti yang dilaksanakan mencapai objektif yang diharapkan. Kekeliruan pelaksanaan PdP ini berpunca daripada persediaan awal perancangan. Dapatan kajian ke atas pelaksanaan PdP juga mendapati tempoh masa untuk satu slot seperti dicatat dalam Jadual Waktu dan RPH adalah tidak mematuhi perancangan.

#### **5.2.2.4 Pendekatan dan Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran**

Seterusnya pengkaji meneroka pula bahagian kaedah pengajaran dan pembelajaran. Kaedah pengajaran dan pembelajaran terkandung di dalam KSPK sebagai wadah dalam amalan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang bermakna dan menyeronokkan. Daripada analisis yang dilakukan, pengkaji menemui cara gaya pengajaran peserta kajian dan pengelolaan aktiviti pengajaran dan pembelajaran.

Hasil kajian mendapati terdapat cara gaya yang *stereotaip* dilakukan oleh peserta kajian semasa pelaksanaan PdP. Contohnya, peserta kajian lebih gemar duduk dengan lama di atas kerusi berhadapan dengan murid yang duduk berbaris dalam tiga hingga empat barisan ikut kumpulan ditetapkan. Ini kebiasaan yang sering dilakukan oleh tiga orang peserta kajian. (NL & PRaniP1BMSTFZKEMMTMac16). Manakala, hanya seorang peserta kajian jarang duduk, malah berdiri dan sentiasa bergerak di sepanjang pelaksanaan PdP (NL&P Idamatpsestktipfk27Okt1510Mac15&29Mac16). Kedudukan guru dapat dilihat dalam Rajah 5.1 dibawah.



Rajah 5.1. Kedudukan guru

Terdapat juga cara gaya pengajaran, iaitu peserta kajian bercakap membelakangkan murid (Rajah 5.2). Satu keadaan di mana kanak-kanak tidak memberi perhatian kepada apa yang disampaikan oleh guru. Kanak-kanak dilihat bermain di belakang guru, hanya segelintir sahaja memberi respon kepada guru. Ini berlaku di dalam kelas Tini, Rani dan Mi. Apabila guru menoleh ke hadapan semula, PdP berupa satu takat panjang berlaku, guru banyak bercakap sambil berdiri. Situasi di mana jarak murid dengan guru sangat hampir, murid duduk hampir dengan kaki guru, mendongak pada guru. Duduk dengan tertib dalam barisan dalam jangka masa lebih daripada 10 minit. Keadaan ini memberi impak kepada perkembangan fizikal murid dan kelesuan untuk pembelajaran sendiri murid (Rajah 5.2).



Rajah 5.2. Bercakap menghadap papan tulis



Kedudukan murid juga kelihatan ketika mereka menulis atau melukis dengan cara meniarap atau duduk di atas lantai. Sebaiknya untuk postur badan yang baik, untuk penjagaan mata, menulis dan melukis atau mewarna adalah di atas meja. Pembentukan disiplin belajar dapat diterapkan bermula dengan PdP di prasekolah. Situasi ini berlaku dalam kelas PdP semua peserta kajian.



Rajah 5.3. Postur badan ketika PdP

Guru memberi penerangan yang lama tentang sesuatu maklumat untuk melaksanakan sesuatu tugas menyebabkan murid-murid tertunggu-tunggu untuk melaksanakan tugas, tetapi guru menguasai tugas dengan mengatur dan memberi arahan. Analisis kajian juga mendapati ada yang berleter dengan nada suara yang kuat, laras bahasa yang tinggi, menggunakan kata ganti nama murid yang kurang sesuai,

mengugut murid dan memberi arahan yang tidak konsisten. Contohnya, “ok, tak mahu duduk, saya tak bagi bahan.” Ini menjadikan kanak-kanak tidak belajar sendiri. Walau bagaimanapun, terdapat juga unsur nasihat, penerapan nilai murni dan keprihatinan peserta kajian terhadap murid mereka (NL&P BiBMMATSTKEMFZK13April15&8Mac2016). Tini pula menggunakan perkataan ‘awak’ merujuk kepada murid contohnya, “ok awak tengok na”, “awak dok sibuk benda tu, tu cikgu tak bagi bawa”(NL&PTini).

Bagi item arahan tidak konsisten pula, Tini meminta murid secara sukarela untuk ke hadapan, ramai mengangkat tangan tetapi kemudian Tini memilih murid yang tidak angkat tangan ke hadapan, dengan kata Tini, sebab “Aina baik” (NL&PTini). Kemudian Tini memanggil dua orang murid lagi ke hadapan, bukan murid yang angkat tangan juga. Arahan Tini yang tidak konsisten begini mengelirukan murid. Tini juga menggunakan laras bahasa yang tinggi untuk murid. Contohnya, beliau meminta murid memberitahu dan menunjukkan konsep berat dan ringan secara abstrak. Murid tidak dapat menunjukkan konsep tersebut. Tini bertanya berulang kali, “sebelum tu, cikgu nak tau, apa benda yang berat dan apa benda yang ringan, cuba awak pikiaq tengok, macam mana awak nak tahu? Macam mana nak tau benda ni berat, benda ni ringan, macam mana nak ukur tu?”(NL&PTini). Tini bercakap dengan tiada apa-apa bahan ditunjuk dan murid juga hanya melihat dan mendengar beliau bercakap. Sementara tiga orang murid yang dipanggil ke hadapan, berdiri di sebelah beliau. Pengkaji melihat murid terpinga-pinga, tidak tahu apa yang perlu dikatakan (NL&PTiniMat8Mac16). Begitu juga Mi dalam (NL&PBMMi18Okt15) “kamu warna ikut kreativiti kamu, atau pun ikut imaginasi kamu.”

Bercakap kepada papan tulis dan bercakap dengan nada yang tinggi juga kelihatan dalam PdP Rani (NL&PRaniP1BMSTFZKEMMTMac16). Contohnya, ketika memberi arahan, “eja kuat-kuat, dah ada tu, susun”, dan semasa murid mengeja suku kata “kiwi” menjadi kiki, Rani menegur, “k mai tang mana, wi tu...sebut kuat-kuat, bagi orang dengaq.”. Sambung Rani lagi apabila murid mengeja “ka dan wi”, guru menengking, “tak kan kawi kot”, dan minta murid tersebut bangun berdiri dan mengeja “kiwi” dengan mengikut guru. Dalam pemerhatian (NL&PraniBM19Mac16), murid kelihatan takut dan kaku, sementara guru bergerak mengelilingi murid yang duduk dalam bulatan besar. Cara gaya pengajaran peserta kajian tersebut di atas menjadikan pembelajaran kurang menarik apabila terdapat murid yang kurang memberi perhatian.

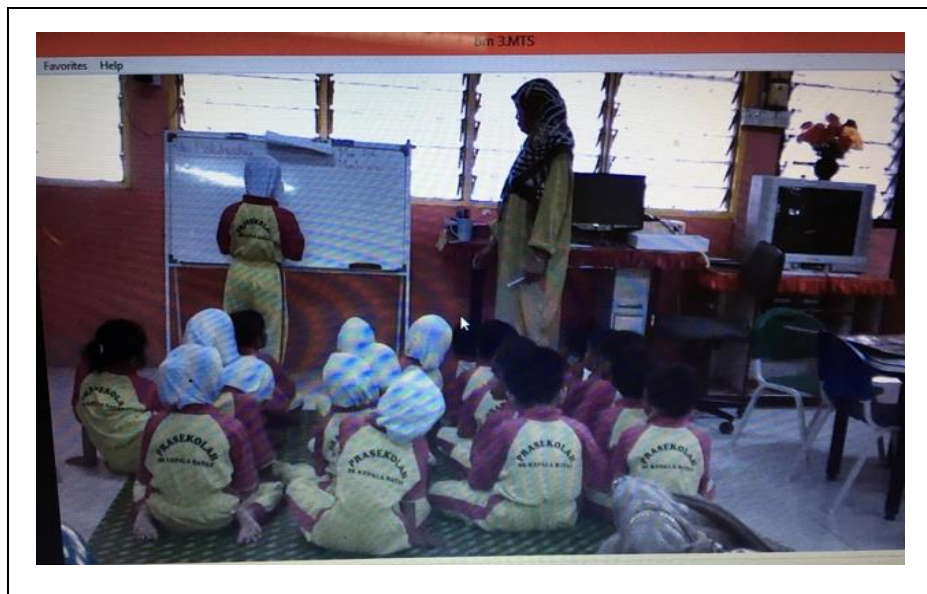


*Rajah 5.4. Guru kecil*

Dalam nota lapangan (NL&PraniBM30Mac16), guru membiarkan murid menjadi guru kecil, membaca perkataan KVKV yang dilekatkan di papan putih, sedangkan guru membuat persediaan PdP pada ketika itu (Rajah 5.4). Selepas seorang murid menjadi guru kecil, membaca dengan diikuti oleh rakan-rakan, guru bertanya, siapa lagi akan membaca di hadapan. Hanya tiga orang sahaja yang menjadi guru kecil. Tini

mengarahkan murid memberi tepukan kepada guru kecil setelah selesai membaca. Kedudukan murid adalah duduk dalam empat barisan. Ini menunjukkan aktiviti kumpulan besar secara kelas diamalkan.

Aktiviti seterusnya murid mencari suku kata untuk dicantumkan menjadi perkataan yang disebut oleh guru. Seorang murid dipanggil, dan murid yang lain menyebut perkataan itu mengikut guru. Hanya dua orang murid sahaja terlibat menyusun kad suku kata tersebut. Kedudukan murid dalam bulatan besar. Seterusnya aktiviti menulis, guru menulis perkataan suku kata KVKV di papan putih dan menyebut perkataan tersebut diikuti oleh semua murid. Kemudian guru bertanya, “sapa nak cuba”, dan berulang lagi aktiviti guru kecil. Ini juga berlaku dalam slot Bahasa Inggeris (NL&PRaniBMBIMatMac16). Guru hanya duduk di kerusi, memegang kad perkataan, murid duduk berbaris, menyebut mengikut guru. Guru dilihat seperti mengawal gerak laku murid, tanpa memberi peluang murid secara bebas mendapatkan pembelajaran sendiri dalam suasana yang bebas dan riang (Rajah 5.5)



*Rajah 5.5. Guru mengawal PdP*

Guru sering melafazkan ayat untuk dihabiskan oleh murid contohnya “guru kata, kena dengar betul- be....murid sambung....tul”, guru sebut “semua tu merupakan kenderaan di uda..... murid sambung “ra”, guru sebut “dengan lebih ce”, murid sambung “pat”. Ini kelihatan dalam nota lapangan (NL&PRaniBMBIPFZ30Mac16). Situasi yang sama berlaku dalam slot Bahasa Inggeris, guru sebut “macam mana nak buat san ...murid sambung ...wich”. Manakala dalam slot fizikal, apabila guru menyebut, “jangan bagi tum... murid sambung ... pah” dan guru menyebut “kita kena berhati-, murid sambung beramai “hati”, Rani sambung lagi , “kita kena buat air sendi” dan murid sambung “ri”, guru bercakap lagi “ kamu dah besar, dah umur enam ta” murid beramai-ramai sambung " hun”.

Begitu juga dalam PdP Ida, contohnya , “baru kita nak buat kapal ter..... murid sambung...bang” dalam slot KTI (NL&PIdaKTI27Okt15). Mi dalam slot Bi18Okt15, bertanya kepada murid “kapal terbang dalam Bahasa Inggeris apa?, sambung “ae”, murid jawab “plan”. Tini juga menggunakan cara sama contohnya dalam slot Bahasa Malaysia. Cara gaya guru sebut, dan murid sambung sebegini didapati digunakan dalam PdP oleh semua peserta, lebih ketara oleh Rani. PdP lebih kepada pemusatan guru, kerana murid hanya turut ikut sambung perkataan guru, seperti kebiasaan begitu. Murid tidak diajak untuk sama-sama berbincang dan berfikir tentang tajuk yang dibualkan secara lebih mesra. Terdapat murid yang menjawab sambil lewa, menoleh ke kanan, ke kiri, menggeliat dan mencuit kawan.

Analisis data pemerhatian ini juga mendapati peserta kajian gemar bertanya soalan, tetapi menjawab sendiri tanpa memberi masa kepada murid menjawab soalan yang dilontarkan. Contohnya, dalam nota lapangan (NL&PRaniBi30Mac16), guru tunjuk

kad perkataan bergambar dan bertanya kepada murid “what is this?” dan guru jawab “milk”. Dalam slot Fizikal pun turut berlaku perkara yang sama. Guru bertanya, ni apa dia? sambil memegang botol dan guru jawab sendiri “botol”. Tini dalam slot Bahasa Malaysia, “no dua kita garis kat mana?” dan kemudian dia jawab lagi, “kat tingkap”. Sementara Mi bertanya kepada murid dalam slot BI18Okt15, “ini apa?”, dan terus menjawab sendiri “aeroplane”. Situasi ini menunjukkan guru tidak sabar menanti jawapan daripada murid. Guru tidak memberi peluang dan masa seketika untuk murid berfikir dan menjawab soalan yang dilontar.

Sementara itu, kajian kepada PdP peserta kajian juga mendapati cara gaya peserta kajian terus bercakap, tanpa memastikan murid memberi perhatian. Didapati ada peserta kajian cuba menarik perhatian semua murid untuk memberi tumpuan kepada arahan dan penerangan mereka. Tetapi disebabkan penerangan dan arahan guru terlalu panjang dan pada ketika murid sedang melaksanakan tugas yang belum selesai, maka murid tidak memberi perhatian kepada percakapan guru. Situasi begini kelihatan dalam PdP Rani, Tini, Ida dan Mi. Contohnya, dalam slot PdP Ida, murid-murid sangat bersedia untuk melaksanakan aktiviti sehingga kurang mahu mendengar apa yang diterangkan guru. Ini dapat dilihat dalam slot PSEIda27Mac15 untuk aktiviti lakonan menaiki pesawat udara. Sementara semasa slot PdP Tini pula, murid didapati tidak memberi perhatian kepada keterangan panjang guru. Murid asyik menoleh kiri kanan, menggeliat, menguap, bercakap dengan kawan ketika guru asyik memberi arahan kepada murid supaya mendengar beliau bercakap, dan kadang-kadang menyebut nama murid untuk memberi perhatian. “ok, everybody look here, Adam, apa kamu tengok tu, tengok sini”, “Naim dok sini, dok depan, dok depan, dok depan” dalam slot Bi Tini pada 8 Mac 2016.

Penerapan nilai juga diselitkan oleh peserta kajian contohnya dalam PdP Rani, “nilai rajin menolong ibu” dalam slot fizikal, semasa aktiviti menuang air daripada jag yang besar ke dalam cawan dan botol (NL&PRani30Mac16). Sementara Tini terapkan nilai kebersihan, “boh dalam tong sampah, ambik tong sampah letak kat situ” (NL&PFZKTini13Apr15). Mi juga telah menerap nilai kebersihan semasa aktiviti dilaksanakan iaitu membuang sampah di dalam bakul sampah. Nilai kerjasama diterapkan semasa aktiviti kumpulan dilaksanakan, “boleh bincang dengan kawan”, “nak bincang dengan kawan apa, warna ka? Colour boleh kongsi”, (NL&BMMi18Okt15), “Kutip sampah bawah meja, kutip, sekarang kemas.” (N&BMMi19Okt16).

Rumusannya, cara gaya peserta kajian melaksanakan PdP meliputi nada suara, bahasa, perilaku, pergerakan guru, cara guru memberi arahan, soalan dan ganti nama untuk murid yang digunakan oleh peserta kajian adalah berbeza dan memberi tindak balas kepada riaksi murid. Rani tegas dengan suara yang kuat memastikan murid mengikut semua arahan, walaupun terdapat murid yang hanya ada di tempat yang diarahkan duduk, tetapi perhatian ke tempat lain.

- Ida ramah dan mesra dengan semua murid, bersifat keibuan dengan mengusap kepala dan memandang kepada mata muridnya dengan senyuman, melayan minat dan memberi tindak balas kepada pertuturan murid.
- Tini mempunyai suara yang kuat, tegas dan sering menggunakan laras bahasa yang tinggi, arahan yang tidak konsisten. Murid tidak faham..
- Mi hanya akan bercakap apabila semua murid memberi tumpuan kepada beliau, perbualan mereka menjadi terurus, ada tindak balas antara Mi dan murid, kelihatan saling menghormati antara satu sama lain.



#### **5.2.2.5 Pengelolaan Aktiviti Pengajaran dan Pembelajaran**

Aktiviti yang dilaksanakan juga kurang merangsang pemikiran kreatif dan kritis murid (NL&PTiniBIMac16). Terdapat juga kaedah PdP yang tidak selari dengan perancangan dalam RPH menjadikan pembelajaran tidak menarik (NL&PTiniBMMac16). Menerusi kajian yang dijalankan, pengkaji turut mendapati pengajaran dilaksanakan secara kelas, dengan penglibatan menyeluruh murid (NL&PMiBMOKt15). Kaedah pengajaran secara berkumpulan dilaksanakan dalam kelas Ida untuk slot Sains Teknologi di mana murid dilibatkan di dalam aktiviti sepenuhnya menggunakan lima deria (NL&PIdaSTOKt15).

Pengkaji mendapati peserta kajian ada menggunakan kaedah bermain sambil belajar, tetapi berlaku dengan cara guru melaksanakan PdP secara pemusatan guru. Murid-murid tidak diberi kebebasan bermain, tetapi hanya dengan aturan dan arahan guru. Rani melaksanakan PdP menggunakan bahan inovatif (kelopak bahasa), murid Ida bermain plastisin untuk menghasilkan bentuk diberi oleh guru, murid Mi pula bermain batu seremban dan plastisin. Kelihatan juga pendekatan penerokaan digunakan iaitu Ida membawa keluar murid-murid ke sekitar sekolah, melihat haiwan ternakan, dan pendekatan projek untuk menghasilkan sebuah kolaj makanan seimbang berkumpulan. Tini cuba membuat eksperimen ke atas objek tenggelam timbul, tetapi masih guru yang lakukan aktiviti, bukan murid yang laksanakan.

Rumusannya, terdapat pelbagai kaedah PdP guru. Ini menggambarkan peserta kajian melaksanakan PdP berpusatkan guru dengan lebih banyak bercakap dan duduk dengan memberi arahan supaya murid sentiasa mendengar cakap guru semata-mata, masih kurang memahami konsep PdP prasekolah. Berbeza dengan kenyataan mereka



yang menyebut bahawa PdP prasekolah mesti dilaksanakan menggunakan pendekatan pemusatan kepada murid dengan kaedah belajar sambil bermain . walau bagaimanapun hanya seorang peserta kajian iaitu Ida sahaja dapat melaksanakan aktiviti dengan berpusatkan murid apabila membenarkan penglibatan murid dalam aktiviti, mencerminkan peserta kajian ini memahami konsep PdP KSPK, kenyataan lisan dan amalannya hampir seiring. Manakala, Mi cuba menjadikan PdP berpusatkan murid dengan melibatkan keseluruhan murid dalam aktiviti yang dijalankan walaupun masih banyak memberi arahan.

#### 5.2.2.5.1 Penggunaan Bahan Bantu Mengajar (BBM)

Daripada pemerhatian yang dilakukan juga, pengkaji mendapati benar seperti tercatat dalam RPH, peserta kajian iaitu Rani dan Tini banyak menggunakan lembaran kerja yang disediakan pada ketika pengajaran dan pembelajaran berlaku. Selain itu, kedua-dua peserta kajian ini turut menggunakan kertas, pensel, kad huruf, kad suku kata, kad perkataan dan kad gambar dan cara penggunaan bahan ini masih lagi dimonopoli oleh guru atau peserta kajian.



Rajah 5.6. Monopoli BBM

Bahan yang digunakan untuk membantu PdP bukan bahan konkrit menjadikan murid hanya mendengar dan melihat kepada kad gambar yang dipegang oleh guru. Bahan konkrit yang digunakan adalah sekadar tunjuk cara kerana aktiviti masih lagi dikawal oleh guru. Situasi ini berbeza dengan Ida. Ida dilihat membenarkan murid-murid memanipulasi bahan-bahan yang disediakan. Malah, Ida turut menyediakan BBM berbentuk bahan maujud. Begitu juga Mi, walau pun terdapat bahan-bahan maujud digunakan, tetapi sangat terhad kepada alat pembilang batu. Beliau banyak menggunakan kertas dan pensel sebagai BBM. Bertepatan dengan kenyataan beliau menggunakan bahan maujud yang sedia ada sahaja.

Kesimpulannya, tiga orang peserta kajian masih kurang memahami kepentingan penggunaan BBM untuk pelaksanaan PdP KSPK yang boleh membantu kepada pembelajaran menjadi lebih bermakna. Mereka belum dapat memanfaatkan sumber sedia ada sepenuhnya. Penggunaan kertas dan pensel masih banyak digunakan walaupun ada cubaan untuk menggunakan bahan maujud. Peserta kajian menyediakannya pada ketika pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, bukan disediakan sebelum sesi PdP tersebut. Ini memberi gambaran guru kurang bersedia melaksanakan pengajaran dan pembelajaran.

#### **5.2.2.5.2 Amalan Penggunaan Teori**

Analisis data pemerhatian juga mendapati amalan penggunaan teori daripada tokoh-tokoh yang disebutkan oleh peserta kajian menunjukkan terdapat perbezaan antara kefahaman dan amalan semasa pelaksanaan teori. Contohnya, Rani dan Tini. Semasa kedua-dua peserta ini melaksanakan PdP, terdapat pengulangan dan latih tubi, tetapi bukan merujuk kepada teori yang tepat. Ketika PdP Ida dan Mi dilaksanakan, pengkaji

melihat terdapat penggunaan teori seperti yang disebut oleh mereka walaupun tidak sepenuhnya. Contohnya, Ida menggunakan teori tingkah laku yang disebutnya teori Thorndike sebagai rangsangan kepada satu perlakuan untuk dikekalkan dalam slot Sains (PIdaST27OKT15). Daripada pemerhatian yang dilakukan oleh pengkaji, didapati murid mengemaskan peralatan, membersihkan sisa-sisa kertas, menyusun semula kerusi dan meja mereka setelah siapkan tugas tanpa diarahkan. Begitu juga dalam slot pengajaran Matematik (PIdaMat27OKT15) dan Bahasa Malaysia (PIdaBM29Mac16), didapati kekerapan latih tubi kepada kemahiran yang disediakan dan murid dapat melaksanakan tugas yang diberikan oleh guru.

Begitu juga Mi yang menekankan kepada tingkah laku, walaupun beliau tidak ingat nama tokoh bagi teori tersebut, tetapi beliau didapati dapat melaksanakan apa yang disebutnya. Contohnya, ketika bercakap dengan murid, beliau bertutur pada aras mata yang sama label (PMi18,19,20OKT15). Pelaksanaan teori Piaget tentang tahap umur dengan peringkat perkembangan murid seperti dicatat di dalam RPH. Mi cuba memastikan semua murid beliau dapat menguasai objektif pengajaran yang tercatat. Mi dilihat memberi penekanan kepada pencapaian objektif PdP.

Jelasnya, amalan teori dalam kalangan peserta kajian ini masih kabur walaupun mereka sedar tentang kewujudan teori tersebut. Hanya dua orang peserta kajian iaitu Ida dan Mi yang agak jelas melaksanakan teori yang telah dinyatakan. Namun begitu dirumuskan bahawa semua peserta kajian kurang memahami idea dan teori menyebabkan pelaksanaannya juga masih kabur menjadikan PdP lebih kepada pemusatan guru.

### 5.2.2.5.3 Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan Kanak-kanak

Subtema ini melihat kembali kepada butiran perbualan peserta kajian dengan pengkaji, di mana terdapat peserta yang tidak tahu istilah Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan kanak-kanak, tetapi melaksanakan aktiviti mengikut tahap perkembangan kanak-kanak. Ada juga yang tahu dan dapat menyebut istilah Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan seperti huraian dalam Tema 4.1.2. Maka dalam subtema ini menghuraikan pelaksanaan Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan semasa pengajaran dan pembelajaran peserta kajian.

Daripada pemerhatian ke atas amalan ini pada Rani, pengkaji mendapati beliau melaksanakan aktiviti mengikut perbezaan tahap. Ada perbezaan bahan untuk murid yang berbeza tahap pencapaian, iaitu murid cepat maju, sederhana dan lambat maju. Contohnya, dalam slot Bahasa Malaysia (PRaniBM13Okt15), kehadiran pada hari itu 20 orang daripada 25 orang murid, lima orang daripadanya berumur lima tahun. Pada peringkat awal, Rani melaksanakan PdP menggunakan kaedah kelas murid. Guru menulis di papan putih ayat dibawah.

*Ini helikopter*

*Helikopter ini besar*

*Helikopter boleh terbang tinggi di udara*

Rani : “Eja helikopter”

Semua murid : “heli..kop..ter” (murid mengeja perkataan di kad bergambar)

Rani : “ seperti cikgu cakap tadi, helikopter ini ada fungsi dia”

Rani : “ pernah tak tengok helikopter ?”

Semua Murid : “pernah” (beramai-ramai)

Rani : “i.. ni.. he..li.. kop..ter..”

Semua : “ i..ni.. he..li.. kop.. ter..”

Rani menunjukkan dengan pembaris ayat tunggal yang dicatatkan di papan tulis, diikuti oleh murid secara beramai-ramai. Keadaan berlanjutan begitu seterusnya sehingga ayat terakhir. Kemudian, Rani memanggil lima orang murid berumur lima tahun ke tempat berasingan dengan memberi kad-kad huruf dan sekeping kertas yang mengandungi perkataan.

Rani : “mai sini lima orang ni”

Rani membimbing murid-murid ini memilih dan menyusun kad-kad huruf ini menjadi suku kata dengan melihat kepada kertas perkataan yang disediakan itu. Sementara, bagi kumpulan lima orang lagi, masih duduk dalam barisan menghadap ke papan putih. Rani memanggil seorang murid ke hadapan, mengeja dan menyebut perkataan diikuti oleh rakan-rakan. Lepas seorang guru kecil ini habis, Rani yang berada dalam kumpulan lima orang tadi akan memanggil murid lain pula menjadi guru kecil. Pengkaji melihat, dalam kumpulan 15 orang murid ini, hanya empat orang yang memberi perhatian kepada guru kecil, selebihnya sibuk dengan hal masing-masing, toleh kiri kanan, bermain mulut, mencuit kawan dan menggeliat. Rani lebih banyak berada di dalam kumpulan lima orang.

Dapatan ini menunjukkan, Rani cuba melaksanakan PdP mengikut tahap pencapaian murid. Murid yang maju, dijadikan “guru kecil” kepada kumpulan murid yang sederhana. Kumpulan sederhana ini juga diberikan aktiviti berbeza supaya mereka dapat melaksanakan aktiviti secara pembelajaran sendiri. Guru kecil atau kumpulan maju perlu diberi aktiviti pengayaan bukan sekadar menjadi “guru kecil”. Sementara, murid yang lambat disediakan dengan aktiviti berbeza yang jauh lebih rendah dengan tumpuan guru diberikan di situ.

Bagi analisis pemerhatian PdP Ida pula, didapati proses PdP melibatkan tiga murid berumur lima tahun dan 21 murid berumur enam tahun (PIdaMat27Okt15). Bilangan murid yang hadir ialah 24 daripada 25 orang. PdP selama 40 minit pada peringkat awal dilaksanakan secara kumpulan kelas. Semua murid melaksanakan aktiviti yang sama. Objektif PdP adalah membina penghubung antara dua objek dan memberi alasan mengapa penghubung itu dipilih (NLIdaMat27Okt15). Beliau memberi panduan supaya murid memegang tangan sendiri, kemudian memilih pasangan sama jantina dan bersalaman tangan sebagai penghubung untuk mencapai objektif PdP. Ida kemudian menyediakan getah dan memanggil seorang murid (Wafi) menyambung tiga gelung getah sebagai guru kecil kepada semua kawan. Ida bertanya kepada murid secara kelas, “siapa lagi nak buat?”. Seramai empat orang murid mengangkat tangan. Kelihatan seorang murid mengangkat tangan sambil berkata “saya ngeti” (loghat daerah membawa maksud “boleh melakukannya”).

Ida kemudian meminta murid membina kumpulan sendiri. Murid lelaki membentuk satu kumpulan terdiri daripada seramai 12 orang ahli dan dua kumpulan murid perempuan dengan satu kumpulan lima orang (pembantu berada di sini), dan satu kumpulan lagi tujuh orang (pembinaan kumpulan dengan bimbingan guru dan pembantu). Ida memberi segumpal gelung getah setiap orang. Reaksi semua murid semasa menanti getah, sangat teruja dan bercakap-cakap sesama sendiri.

Didapati setelah menerima getah, terdapat pelbagai respon oleh murid. Contohnya, “alaaah, senang ja,”. Ada juga murid yang memberi respon, “saya tak ngeti”. Hasil kajian juga mendapati terdapat empat orang murid maju menjadikan ibu jari untuk meletak gelung getah pertama dengan murid bernama Wafi yang paling pantas.

Terdapat tiga orang murid berumur lima tahun yang tidak tahu menyambung getah, termasuk seorang murid paling banyak bercakap bernama Fahmi. Guru membimbing tiga murid ini. Setelah dibimbing, hanya dua orang murid sahaja yang boleh, manakala seorang lagi masih tidak dapat melakukan aktiviti tersebut. Sementara itu, murid lain berumur enam tahun yang lain seramai lima orang lagi hanya memerhati kawan-kawan sambil memintal-mintal getah, tanpa cuba menyambung getah yang diberikan oleh Ida. Murid maju yang empat orang siap menguntai gelung getah yang panjang dan bermain lompat tali. Ida memberi tugas lain iaitu menyambung getah kepada kumpulan yang ada pembantu dan tugas menyambung kertas warna dengan menggunakan gam menjadi satu rangkaian yang panjang tanpa bimbingan guru dan pembantu. Kumpulan ini bekerja dengan diam.

Kesimpulannya, peserta kajian ini sedar terdapat perbezaan pada kadar perkembangan, pengetahuan, kebolehan, minat murid dan kemahiran. Ida menyediakan aktiviti yang sama, tetapi berbeza bahan serta cara bimbingan. Beliau memberi fokus kepada kumpulan lelaki yang lebih ramai dengan pelbagai aras kadar perkembangan. Walaupun masih ada murid yang tidak sempat dibimbing secara individu, tetapi cara beliau meletakkan murid tersebut dalam kumpulan itu, memberi peluang kepada murid tersebut belajar daripada pemerhatian.

Analisis pelaksanaan ABP kanak-kanak juga dilihat pada PdP Tini (NL&PTiniST13APR2015). Beliau memberi aktiviti yang sama kepada semua murid iaitu menghasilkan kerja tangan, menggunting bentuk payung, melekatkan gam dan mewarna, kemudian menyanyi beramai-ramai. Tidak terdapat ada perbezaan aktiviti dan bahan untuk murid yang berbeza kadar perkembangan. Hanya ada dua aktiviti

dilaksanakan menggunakan kaedah secara kelas. Ini disebabkan penulisan jadual waktu, RT dan RPH yang mengelirukan. Persediaan awal Tini dinyatakan dalam tema tersebut menunjukkan beliau kurang mahir dan kurang faham, berbeza dengan pemahaman beliau terhadap perbezaan murid yang dinyatakan. Beliau amat menegaskan setiap murid adalah berbeza, namun semasa PdP, beliau tidak menyediakan aktiviti dan bahan mengikut perbezaan tersebut.

Dapatan daripada PdP Mi pula dalam (NL&PMiPSE2Okt15), kehadiran murid dua puluh lima orang. Terdapat tiga orang murid berumur lima tahun. Standard pembelajaran adalah murid menunjukkan kebolehan sendiri melalui pelbagai kaedah komunikasi seperti melukis, menyanyi dan berlakon. RPH beliau mencatat aktiviti mewarnakan gambar kenderaan udara. Mi menunjukkan proses menghasilkan *origami* roket dengan kertas kosong yang diedarkan oleh beliau. Kemudian, semua murid diarahkan mewarna roket masing-masing, menulis nama dan memasukkan dalam beg untuk dibawa balik ke rumah. Setelah itu, Mi mengedarkan pula helaian lembaran kerja gambar roket dan meminta murid mewarna. Pengkaji tidak nampak aktiviti yang dihasilkan dengan pilihan sendiri mengikut minat dan kebolehan setiap murid. Murid sekadar menurut arahan dan peraturan Mi sahaja.

Kesimpulan yang didapati ialah Mi tidak memberi perhatian kepada pelaksanaan aktiviti mengikut kadar dan tahap perkembangan, kebolehan, kemahiran, minat dan keperluan murid yang berbeza, tidak selari dengan apa yang telah disebut oleh Mi dalam perbualan lepas yang mengatakan beliau melaksanakan aktiviti dengan mengambil kira perbezaan individu. Malah beliau tahu istilah Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan kanak-kanak.



#### 5.2.2.5.4 Penilaian Kanak-kanak

Subtopik ini melihat kepada pelaksanaan penilaian kanak-kanak. Peserta kajian telah membicarakan tentang tujuan penilaian, cara penilaian dan kepentingan penilaian. Maka untuk subtema ini, pengkaji mengemukakan analisis kajian ke atas pelaksanaan penilaian kanak-kanak. Daripada kajian yang dijalankan, didapati semua peserta kajian mempunyai instrumen pentaksiran yang telah dilengkapi untuk bulan Mac dan Oktober setiap tahun. Instrumen ini dibekalkan oleh Pejabat Pendidikan Daerah dalam bentuk *software*. Kajian mendapati peserta kajian telah melengkapkan instrumen dan mencetak rekod perkembangan untuk setiap murid.

Meneliti cara Rani melaksanakan penilaian sehingga beliau dapat melengkapkan instrumen pentaksiran dengan menyemak RPH, Rani mencatat jumlah murid yang telah menguasai standard pembelajaran untuk setiap slot setiap hari selepas PdP. Namun jumlah murid yang belum menguasai dan sedang menguasai dan tindakan susulan tidak dicatatkan. Pengkaji juga menyemak RPH hari sebelumnya untuk memastikan kemahiran sebelumnya diteruskan dalam PdP hari berikutnya sebagai tindakan susulan pemulihan kepada murid yang belum menguasai, sedang menguasai dan tindakan susulan pengayaan kepada murid yang telah menguasai. Ida, Tini dan Mi juga sama seperti Rani, iaitu penulisan refleksi mereka tentang pencapaian objektif bagi setiap slot hanya mencatat bilangan murid yang telah menguasai sahaja, tidak ada tindakan susulan. Begitu juga RPH hari sebelum, tidak ada dicatat aktiviti susulan untuk murid. Berbeza dengan kenyataan mereka semasa temu bual yang mengatakan bahawa tujuan penilaian adalah untuk penambahbaikan kepada pencapaian murid tersebut serta untuk tujuan penambahbaikan kepada kaedah guru melaksanakan PdP.

Pengkaji juga melihat terdapat “sistem ganjaran” yang diberikan kepada murid sebagai anugerah dan motivasi kepada murid yang telah menguasai kemahiran atau dapat melaksanakan tugas dengan cemerlang seperti yang dilengkapkan dalam instrumen, iaitu berbentuk “carta bintang siapa hebat”. Carta bintang ini dipamerkan, tetapi didapati tidak digunakan semasa PdP. Walaubagaimanapun, peserta kajian menyatakan bahawa beliau memberi ganjaran tersebut setiap hujung minggu secara “ingat semula”, bukan memberi semasa sesi PdP dilaksanakan. Murid yang mendapat ganjaran bintang tersebut tidak tahu bahawa beliau mendapat ganjaran kerana dapat melaksanakan tugas dengan cemerlang. Penilaian berterusan semasa PdP tidak dilaksanakan oleh Rani, sekadar memberi tepukan kepada penyertaan murid secara individu dan secara kelas.

Keempat-empat peserta kajian didapati ada menyediakan carta untuk merekodkan pencapaian murid, tetapi mereka tidak menggunakannya. Walau bagaimanapun, penilaian ada dilaksanakan. Contohnya, Tini menggunakan “sistem ganjaran” dengan memberi hadiah kepada murid yang menguasai kemahiran yang diajar secara tidak konsisten, tetapi beliau tidak mencatatnya di dalam carta tersebut semasa PdP dan juga tepukan untuk diri sendiri.

Tini : “*give a big clap to yourself*”

Tini : “cikgu nak bagi hadiah, sat cikgu tengok, apa ada dalam ni (beg tangan cikgu”

Tini : “ada sumi”

Analisis kajian ini juga mendapati bahawa Ida, Tini, Mi dan Rani menggunakan kaedah penilaian secara pemerhatian dengan menggunakan rekod senarai semak

perkembangan murid dan rekod anekdot untuk laporan perlakuan murid yang luar daripada kebiasaan. Contohnya, Ida ada memberi penilaian kepada murid dengan merujuk hasil kerja yang dikumpulkan dalam portfolio setiap murid. Pengkaji melihat jadual pemerhatian yang disediakan oleh Ida. Beliau mencatat menggunakan senarai semak, rekod berterusan dan portfolio, tetapi beliau tidak menggunakan rekod berterusan ketika membuat pemerhatian. Jelasnya, daripada analisis kajian ini, semua peserta menyediakan perancangan untuk melaksanakan penilaian tetapi tidak semua rekod pemerhatian digunakan semasa sesi pemerhatian penilaian.

### 5.2.3 Pencapaian Standard 4 SKPM 2010

Analisis dalam tema ini merujuk kepada rubrik skor dan pemerihalan skor seperti dijelaskan dalam Bab Tiga. Walau bagaimanapun, dijelaskan di sini pemerihalan skor mengikut SKPM 2010 seperti paparan pada Jadual 5.13.

Jadual 5.13

*Pemerihalan Skor*

PEMERIHALAN SKOR	
Taraf Pencapaian	Deskripsi umum
Cemerlang	Kekuatan keseluruhan yang sangat jelas dan mempunyai nilai tambah, mendapat pengiktirafan dan boleh menjadi contoh kepada sekolah lain.
Baik	Kekuatan keseluruhan yang sangat jelas
Harapan	Banyak kekuatan yang melebihi keperluan minimum
Memuaskan	Banyak kekuatan yang memenuhi keperluan minimum
Lemah	Sedikit kekuatan tetapi terdapat banyak kelemahan
Sangat lemah	Banyak kelemahan yang memerlukan tindakan pembetulan dengan segera

Analisis dapatan kajian menggunakan kaedah pemerhatian bagi setiap tunjang yang merangkumi Bahasa Malaysia (BM), Matematik (Mat), Sains dan Teknologi (ST), Kemanusiaan (KEM), Ketrampilan (KTI), menggunakan instrumen SKPM 2010 telah memperoleh data peratus dan tahap pencapaian seperti dalam Jadual 5.14.

Jadual 5.14

*Peratus dan Tahap Pencapaian Empat Peserta Kajian*

		Rani		Ida		Tini		Mi	
T		PP	TP	PP	TP	PP	TP	PP	TP
BM	Pengkaji	42.10	memuaskan	85.44	Baik	35.50	lemah	58.20	memuaskan
	JNJK 1	45.83	memuaskan	80.56	Baik	38.89	lemah	55.56	memuaskan
	Ahli								
	akademik	40.55	memuaskan	83.78	Baik	20.15	lemah	45.88	memuaskan
Purata peratus		42.82	memuaskan	83.26	Baik	31.51	lemah	53.21	memuaskan
ST	Pengkaji	47.56	memuaskan	75.00	Harapan	40.20	memuaskan	58.44	memuaskan
	JNJK 1	45.83	memuaskan	69.44	harapan	41.47	memuaskan	59.72	memuaskan
	Ahli								
	akademik	40.25	memuaskan	70.45	harapan	40.46	memuaskan	45.70	memuaskan
Purata peratus		44.54	memuaskan	71.63	harapan	40.71	memuaskan	54.62	memuaskan
MAT	Pengkaji	45.05	memuaskan	70.78	harapan	40.15	memuaskan	78.26	Harapan
	JNJK 1	44.44	memuaskan	69.44	harapan	43.06	memuaskan	75.00	Harapan
	Ahli								
	akademik	43.56	memuaskan	70.77	harapan	44.78	memuaskan	76.54	Harapan
Purata peratus		44.35	memuaskan	70.33	harapan	42.66	memuaskan	76.6	Harapan
PFK	Pengkaji	64.34	harapan	68.77	harapan	45.26	memuaskan	70.78	Harapan
	JNJK 1	63.89	harapan	66.67	harapan	43.78	memuaskan	68.06	Harapan
	Ahli								
	akademik	40.00	memuaskan	73.64	harapan	42.32	memuaskan	65.66	Harapan
Purata peratus		69.41	memuaskan	69.69	harapan	43.78	memuaskan	68.16	Harapan
PSE	Pengkaji	45.94	memuaskan	58.08	memuaskan	40.88	memuaskan	65.08	Harapan
	JNJK 1	43.14	memuaskan	58.33	memuaskan	44.78	memuaskan	61.11	Harapan
	Ahli								
	akademik	40.57	memuaskan	57.89	memuaskan	45.08	memuaskan	64.34	Harapan
Purata peratus		43.21	memuaskan	58.1	memuaskan	43.58	memuaskan	63.51	Harapan
KEM	Pengkaji	36.54	lemah	62.78	harapan	50.28	memuaskan	55.50	memuaskan
	JNJK 1	34.72	lemah	61.24	harapan	48.79	memuaskan	54.17	memuaskan
	Ahli								
	akademik	34.56	lemah	65.78	harapan	41.68	memuaskan	51.26	memuaskan
Purata peratus		35.27	lemah	63.26	harapan	46.91	memuaskan	53.64	memuaskan
KTI	Pengkaji	40.10	memuaskan	59.80	memuaskan	35.78	lemah	45.78	memuaskan
	JNJK 1	38.78	lemah	56.94	memuaskan	33.27	lemah	44.56	memuaskan
	Ahli								
	akademik	41.28	memuaskan	58.70	memuaskan	37.28	lemah	48.30	memuaskan
Purata peratus		40.05	memuaskan	58.48	memuaskan	35.44	lemah	46.21	memuaskan

Rujukan: T=Tunjang, BM=Bahasa Malaysia, ST=Sains Teknologi, Mat=Matematik  
 PFK = Pend. Fizikal Kesihatan, PSE= Pend. Sosio Emosi, KEM= Kemanusiaan, KTI= Keterampilan  
 TP= Tahap Pencapaian, PP = Peratus Pencapaian

Dapatan diperolehi daripada tujuh slot pengajaran yang telah diperhatikan iaitu Bahasa Malaysia, Sains dan Teknologi, Matematik, Pendidikan Fizikal dan Kesihatan, Pendidikan Sosial Emosi, Kemanusiaan dan ketrampilan untuk setiap peserta kajian. Data menunjukkan purata peratus Bahasa Malaysia diperolehi oleh Rani 42.82% pada tahap pencapaian memuaskan. Sementara Ida 83.26% pada tahap pencapaian baik, diikuti Tini dengan 31.57% berada pada tahap pencapaian lemah dan Mi pula memperolehi 53.21% pada tahap pencapaian memuaskan.

Bagi slot Sains dan Teknologi pula, Rani 44.54%, Tini 40.71% dan Mi 53.21% berada pada tahap memuaskan, sementara Ida dengan 71.63% pada tahap pencapaian harapan. Slot Matematik menunjukkan Ida 70.33% dan Mi 76.6% pada tahap pencapaian harapan, manakala Rani 44.35% dan Tini 42.66% berada pada tahap pencapaian memuaskan. Sementara itu, Rani memperolehi 69.41%, Ida pula 69.69% dan Mi 68.16% berada pada tahap pencapaian harapan dan Tini dengan 43.78% pada tahap pencapaian memuaskan dalam slot Pendidikan Fizikal dan Kesihatan.

Seterusnya, slot Pendidikan Sosio Emosi mempamerkan tahap pencapaian memuaskan untuk tiga peserta kajian iaitu Rani dengan 43.21%, Ida 58.1% dan Tini 43.58%, sedangkan Mi pula memperoleh 63.51% pada tahap harapan. Bagi slot Kemanusiaan pula, Rani mendapat 35.27% berada pada tahap lemah, Ida mendapat 63.26% pada tahap harapan, Tini mendapat 46.91% pada tahap memuaskan dan Mi mendapat 53.64% pada tahap harapan. Manakala, untuk slot terakhir iaitu slot Ketrampilan, Rani berada pada tahap memuaskan dengan 40.05%, Ida pada tahap memuaskan dengan 58.48%, Tini pada tahap lemah dengan 35.44% dan Mi pada tahap pencapaian memuaskan dengan 46.21%.

Jadual 5.15

*Purata Pencapaian Pemerihalan Skor*

<b>Peserta</b>	<b>Lemah</b>	<b>Memuaskan</b>	<b>Baik</b>	<b>Harapan</b>	<b>Tahap Pencapaian</b>
Rani	1	6	0	0	Memuaskan
Ida	0	2	1	4	Harapan
Tini	2	5	0	0	Memuaskan
Mi	0	3	0	4	Harapan

Rani, Tini dan Mi berada pada tahap memuaskan iaitu terdapat kekuatan yang memenuhi keperluan minimum dan terdapat kelemahan yang memerlukan tindakan penambahbaikan segera (jadual 5.15). Walaubagaimanapun, Mi berbeza daripada Rani dan Tini kerana terdapat banyak kekuatan yang melebihi minimum. Ida berada pada purata pencapaian harapan dengan banyak memenuhi kekuatan malah melebihi keperluan. Pencapaian ini menunjukkan amalan Ida dan Mi berada pada tahap lebih tinggi iaitu harapan berbanding dengan Rani dan Tini yang berada pada tahap memuaskan.

Rumusannya, persembahan data pemerhatian amalan pelaksanaan PdP KSPK guru prasekolah. Dapatan pemerhatian meliputi persediaan perancangan awal dari segi rujukan dokumen KSPK dan RT, jadual waktu, RPH dan penyediaan BBM. Diikuti dengan persembahan data pemerhatian semasa pelaksanaan PdP meliputi aspek PdP yang dirujuk kepada RT, selari dengan jadual waktu dan PdP yang dirancang dan dilaksanakan seperti dalam RPH. Bab ini juga membentangkan data pemerhatian pendekatan dan kaedah yang digunakan oleh guru yang meliputi cara gaya pengajaran dan pengelolaan PdP. Diikuti penggunaan bahan bantu mengajar semasa pelaksanaan BBM, amalan teori, ABP dan penilaian kanak-kanak. Pembentangan terakhir ialah pencapaian skor PdP guru menggunakan instrumen SKPM standard empat untuk menilai dan memberi skor kepada PdP guru prasekolah.

### 5.3 Cabaran dalam Pelaksanaan KSPK

Bahagian ini mempersembahkan penemuan analisis kajian untuk soalan kajian ketiga iaitu cabaran yang dihadapi dalam pelaksanaan KSPK. Penemuan dihuraikan berdasarkan data temu bual terhadap cabaran yang dihadapi oleh peserta kajian dalam pelaksanaan KSPK yang dirumuskan kepada subtema; waris, kemahiran dan pengetahuan guru dan kejayaan, kepuasan dan harapan.

#### 5.3.1 Waris

Analisis data mendapati peserta kajian menghadapi cabaran dengan pihak waris. Persoalan dan isu yang mereka hadapi ialah seperti dilema antara kehendak dan harapan waris yang menuntut anak mereka diajar sehingga boleh membaca, menulis dan mengira secara formal, dengan menafikan perkembangan yang menyeluruh dan seimbang dalam semua aspek perkembangan. Menurut peserta kajian,

T1Mi : “Mereka tak tau, mereka fikir hantar anak ni hanya nak kenal abc”.

T1Rani: “Keluarga yg menekankan pendidikan, sedari umur tiga tahun dah boleh baca dan menulis dirumah”.

T1Ida: “Waris terlalu mengharap jika anak mereka dihantar ke prasekolah maka anak-anak boleh membaca” .

Terdapat juga waris yang tidak mementingkan hal pendidikan anak mereka, diserahkan bulat-bulat kepada pihak sekolah.

T1Rani: “Waris tak kisah dengan pendidikan anak di rumah” .

T1Mi: “Mereka datang ke sekolah dengan mengharap pada cikgu”.

Peserta kajian juga terpaksa berdepan dengan cabaran dimana ada waris yang kurang yakin dengan guru disebabkan jantina lelaki dan waris kurang senang dengan cara gaya pengajaran guru.

T1Mi: “Masa saya mengajar di Gurun, ada masalah dengan ibu bapa di mana ibu bapa kurang kepercayaan pada cikgu, tambahan saya cikgu lelaki. Dia rasa tak *confident* bila lelaki jadi cikgu pra”.

Terkandung juga cabaran untuk mendidik kanak-kanak yang dikatakan peserta kajian terlalu sukar serta penguasaan dan kemahiran bidang oleh guru itu sendiri.

T1Rani: “Kawalan murid, terutama aktiviti berkumpulan, kalau kawalan murid lemah, murid lebih kepada bermain bukan ke arah belajar”.

Penemuan data daripada Ida mendapati bahawa, isu dan cabaran yang ditempuhi ialah pada peringkat awal pelaksanaan program pendidikan prasekolah di sekolah sekitar tahun 1992 sehingga 2009. Menurut Ida, waris menghantar anak mereka ke kelas prasekolah dengan harapan anak-anak mereka akan boleh membaca. Harapan ini menjadi tekanan kepada guru yang perlu mendidik kanak-kanak mengikut kebolehan seperti terdapat di dalam kurikulum.

T1Mi: “Sebagai guru pra, peranan kita nak cari potensi yang ada dalam diri kanak-kanak tu. Perkembangan murid antara satu sama lain tak sama, kita kena kenal pasti perkembangannya tahap mana, potensi dia ke arah mana”.



Walaubagaimanapun, bagi Ida, beliau mengatakan bahawa cabaran ini terlerai selepas pelaksanaan KSPK 2010.

TIIIda: “Saya dah tiada masalah. Rungutan tentang prasekolah dah tak ada. Boleh dilihat dari segi permohonan masuk ke prasekolah yg semakin meningkat dari 25 ke 34 orang”.

Tiada lagi rungutan waris yang mahukan guru memenuhi harapan mereka yang sebegitu. Ibu bapa berpuas hati dengan impak pendidikan prasekolah yang dilihat setiap tahun. Kejayaan anak-anak didik prasekolah ini meliputi semua bidang yang membanggakan mereka.

TIIIda: “Pencapaian dari segi akademik dapat dilihat. Pelajar yg *perform* dalam UPSR adakah dia dari prasekolah. Ada juga pelajar saya dah masuk universiti, dah kerja. Juga pencapaian dari segi sukan, yang bermain sukan, jadi atlet, main bagi pihak sekolah antaranya pelajar dari prasekolah”.

Melihat hasilan tersebut, mereka yakin dan percaya dengan program PdP di kelas prasekolah.

Sementara itu, isu melibatkan waris yang dihadapi oleh Rani berbeza dengan Ida. Beliau menyebut bahawa waris menghantar anak ke prasekolah kerana tidak mahu anak mereka “buat perangai” apabila masuk Tahun Satu nanti. Waris, menurut Rani, tidak mementingkan pendidikan anak-anak mereka pada peringkat umur awal ini. Keluarga sebegini hanya memikirkan untuk memastikan anak-anak mereka dapat makan, tidak kelaparan.

T1Rani: “Memadai sekiranya kanak-kanak cukup makan di rumah. Sikap dan pemikiran mereka turut mempengaruhi anak-anak yang menganggap, tak rasa belajar tu penting”.

Analisis data juga menemukan Mi menghadapi cabaran juga dengan waris, tetapi dalam bentuk keyakinan kepada guru.

T1Mi: “Masa saya mengajar, ada masalah dengan ibu bapa dimana kurang kepercayaan pada cikgu, tambahan saya cikgu lelaki. Dia rasa tak *confident* bila lelaki jadi cikgu pra. Halangan untuk saya nak ambik hati ibu bapa, tahun pertama hantar anak dia lima tahun. Bila tahun ke dua tu dah ok, sehingga jadi bualan jugak topik cikgu lelaki”.

Berbeza pula dengan pendapat Tini yang menyatakan beliau rasa tercabar dan akan sangat malu dengan ibu bapa dan guru besar sekiranya murid beliau dimasukkan dalam kelas Literasi, Numerasi (LINUS) pada tahun satu nanti. Beliau juga menghadapi masalah untuk mendapatkan kerjasama daripada ibu bapa supaya membantu anak mereka di rumah. Menurut Tini, alasan yang diberikan oleh waris ialah:

T1Tini: “Ada juga kes di mana ada ibu bapa yang ibu suri rumah tapi dia tak mahu ajar anak di rumah dengan alasan risau anak dia keliru dengan buku yang ibu dia bagi. Ada juga ibu bapa yang datang sendiri mengaku mereka tak pandai, buta huruf dan sebagainya”.

Tini juga menghadapi masalah dengan waris dari segi cara gaya pengajaran beliau.

T1Tini: “Ada ibu bapa yang datang *complain* saya ni garang dengan anak mereka, padahal saya guna teknik tersendiri”.

Daripada pemerhatian terhadap PdP Tini, didapati ada benarnya komen waris. Beliau didapati menggunakan laras bahasa yang tinggi serta memaksa murid melakukan aktiviti. Ini menyokong komen waris terhadap beliau.

Jelasnya daripada analisis kajian ini, peserta kajian menyuarakan keresahan hati terhadap masalah dan cabaran yang dihadapi. Sungguh pun berbeza cara mereka berhadapan dengan cabaran masing-masing, tetapi puncanya adalah daripada harapan dan sikap waris terhadap pendidikan awal kanak-kanak.

### 5.3.2 Kemahiran dan Pengetahuan Guru

Analisis data, mendapati perkara kedua yang menjadi cabaran kepada guru ialah berkaitan dengan kemahiran dan pengetahuan guru sendiri. Walau bagaimanapun cabaran dalam subtema ini dianalisis secara terus daripada kenyataan mereka terhadap topik ini dan pengkaji juga melihat kembali kepada kenyataan mereka di dalam subtema yang lain. Daripada apa yang disuarakan oleh peserta kajian, ada kesedaran tentang perlunya mereka menguasai kemahiran dan pengetahuan dalam bidang pendidikan awal kanak-kanak. Pengendalian PdP untuk pendidikan awal kanak-kanak memerlukan guru bijak menarik minat dan perhatian murid-murid terlebih dahulu, contohnya Mi tahu dan sedar bahawa untuk menjadi guru prasekolah perlu kreatif dan mempunyai kemahiran tertentu seperti seni muzik.

T1Mi: “Tapi saya ni bakat main alat muzik tak da langsung, jadi gunakan kaedah lain seperti tepuk tangan untuk tarik

perhatian murid. Kalau kita ni pandai bermain gitar, main piano lagi baik.”

Beliau juga menyuarakan cabaran tentang kemahiran guru dalam pelaksanaan aktiviti seperti kata beliau,

T1Mi: “Cara PdP lah supaya sesuatu objektif yang saya nak buat tu mudah dicapai. Contohnya, nak kenal huruf, daripada 25 murid mungkin separuh saja boleh, bagi murid yang susah untuk menguasai, itu yang saya perlu kemahiran tentang macam mana nak bagi murid-murid cepat menguasai objektif yang kita nak buat tu”.

Sementara itu, Tini pula menyuarakan tentang kekurangan kemahiran untuk membolehkan murid menguasai pembelajaran, tetapi pernyataan beliau dalam bentuk yang berbeza daripada Mi.

T1Tini: “Murid tak faham dan tak tahu “pronounce” tapi saya *explain* setiap bait bait lagu tersebut”.

Tini juga merasakan bahawa beliau perlu menambah pembelajaran beliau ketika melibatkan diri dalam kerjaya sebagai guru prasekolah ini. Daripada analisis kajian ini juga didapati Tini keliru dengan pendekatan yang perlu dilaksanakan untuk kanak-kanak prasekolah, iaitu pendekatan berpusatkan guru diutamakan daripada pendekatan berpusatkan murid,

T1Tini: “Tapi untuk pra, tak sesuai berpusatkan murid, hanya berpusatkan guru mereka masih kecil dan belum tahu apa-apa”.

Dalam kenyataan lain,

T1Tini: “Fokus untuk tarik murid datang ke sekolah, beri pembelajaran yang konduktif memandangkan murid-murid tidak minat datang ke sekolah”.

Tini juga menyatakan keperluan kepada pengetahuan mengenai kaedah PdP yang boleh menarik minat murid-murid.

T1Tini: “Saya nak tau teknik-teknik yang mantap untuk tarik fokus mereka, contohnya tarik fokus mereka untuk membaca”.

Beliau menekankan paksaan untuk memastikan penguasaan murid terhadap kemahiran yang ingin disampaikan.

T1Tini: “Saya akan paksa murid, bukan maksud saya garang tapi benda ni terpaksa supaya murid dapat. Dua, tiga bulan anak-anak masih tak dapat apa yang disampaikan, tak mungkin sampai bila-bila saya nak guna kelembutan. Maka saya gunakan sedikit kekerasan, paksa murid”.

Pengkaji mendapati bahawa Tini menghadapi cabaran yang ketara dalam bahagian penguasaan ilmu pengetahuan pendekatan PdP pendidikan awal kanak-kanak. Daripada data Tini ini, didapati bahawa pemahaman Tini dan amalannya adalah selari. Tini kurang menguasai maksud kaedah dan pendekatan yang sepatutnya dilaksanakan dalam PdP prasekolah.

Ida pula suarakan kerisauan dalam hal yang berkaitan dengan murid yang belum boleh menguasai memberi tekanan kepada beliau,

TIIIda: "Walaupun kadang-kadang ada tekanan dengan murid yang masih tak boleh baca".

Tetapi beliau jelas tentang pendekatan pemusatan kepada murid, cuma cabaran beliau ialah perlu kepada ilmu pengetahuan tentang kaedah dan strategi PdP supaya murid menguasai kemahiran yang diajar.

TIIIda: "Perlukan latihan kepada guru-guru, contoh motivasi untuk *refresh* semula pengetahuan".

Walaupun kenyataan beliau menunjukkan beliau memahami perbezaan individu kanak-kanak, tetapi Ida juga perlu mendalami pengetahuan tentang aspek perkembangan yang berbeza supaya beliau benar-benar sedar bahawa setiap kanak-kanak mempunyai perbezaan, tahap perkembangan, potensi dan kecenderungan yang berbeza.

Sementara itu, analisis data juga mendapati Rani berbeza dengan peserta kajian yang lain kerana beliau merujuk kepada penguasaan bahasa ke dua iaitu Bahasa Inggeris yang perlu dilaksanakan sejumlah 600 minit daripada 1200 minit seminggu. Seperti luahan Rani,

TIRani: "Kena belajar Bahasa Inggeris lagi, Bahasa Inggeris tak berapa ok".

Rani juga turut meluahkan kerisauan beliau tentang cara mengurus kawalan murid semasa aktiviti dilaksanakan.

T1Rani: "Kawalan murid, terutama aktiviti berkumpulan, kalau kawalan murid lemah, murid lebih kepada bermain bukan ke arah belajar".

Pengkaji mendapati bahawa Rani menghadapi cabaran dalam aspek ini kerana beliau juga seperti Tini, keliru dengan pendekatan dalam PdP prasekolah. Terdahulu beliau menekankan cara murid belajar adalah melalui bermain (4.1.1.3 dan 4.1.1.4 ), tetapi kemudian menafikan pula pendekatan ini.

T1Rani: "Fokus kepada belajar melalui bermain, tak bagi murid-murid *stres*, Mengajar ke arah yang selesa jangan paksa. Yang dia boleh belajar. Sambil bermain tu kita terapkan, apa yang dia dapat kita masukkan, buat program, dia main dan dia dapat. Kalau ajar satu mata pelajaran, semua murid dilibatkan".

Maka apa yang ditonjolkan melalui data Rani ialah pemahaman guru tidak selalu sejajar dengan amalan mereka. Rani juga berfikiran, murid-murid prasekolah seawal usia lima dan enam tahun ini, tidak mempunyai minat untuk belajar disebabkan tidak tahu kepentingan belajar menyebabkan pemikiran murid-murid ini tidak ke arah untuk belajar,

T1Rani: "Di sekolah cikgu perlu dedahkan kepada kanak-kanak tersebut bahawa pendidikan itu penting, barulah pemikiran dia terbuka dan berminat untuk belajar".

Murid-murid datang ke sekolah,

T1Rani: “Rasa terpaksa datang sekolah, tak berminat, pensel tak pernah pegang, buku tak pernah tengok”.

Ini menjadi cabaran kepada Rani untuk menarik minat murid kepada pembelajaran. Tetapi adalah sesuatu yang sukar untuk memberi kefahaman kepada murid-murid seawal usia ini tentang kepentingan pendidikan disebabkan anak ini tidak diasuh untuk sukakan pendidikan.

T1Rani: “Rasa terpaksa datang sekolah. Tak berminat.”

#### **5.4 Kesimpulan**

Bab ini telah membincangkan dengan mendalam dapatan kajian berdasarkan persoalan kajian yang kedua dan ketiga seperti dalam Bab Satu. Analisis kajian dilakukan melalui analisis bertema. Pada keseluruhannya, tema-tema yang terhasil dalam soalan kajian telah membawa kepada tercapainya objektif kajian ini. Keempat-empat peserta kajian yang dipilih untuk tujuan ini telah mampu memberikan maklumat untuk setiap soalan kajian. Pengalaman, pengetahuan, kelayakan ikhtisas dan prinsip hidup merupakan asas kepada penemuan tema-tema dalam analisis kajian ini. Kaedah temu bual dan pemerhatian sangat membantu bagi mendapatkan maklumat dengan sokongan dokumen-dokumen yang berkaitan.

Kesimpulannya, maklumat yang diperolehi telah dikelompokkan kepada tema-tema mengikut soalan kajian. Soalan kajian yang pertama telah membentuk tema asas iaitu dokumen KSPK, aspek perkembangan kanak-kanak, peranan, persepsi dan ciri-ciri guru. Dapatan soalan pertama diselarikan pula dengan soalan ke dua. Keseluruhan tema bagi soalan kedua dibahagikan kepada tiga kategori iaitu yang pertama adalah



persediaan awal dengan wujud subtema iaitu penggunaan dokumen KSPK dan rancangan tahunan, jadual waktu, rancangan pengajaran harian, penyediaan bahan bantu mengajar.

Kategori kedua ialah semasa pelaksanaan PdP dengan subtema seperti pelaksanaan merujuk RT, pelaksanaan merujuk jadual waktu, pelaksanaan merujuk RPH, pendekatan dan kaedah PdP yang mewujudkan subtema kecil iaitu cara gaya pengajaran dan pengelolaan aktiviti PdP, diikuti subtema penggunaan BBM, amalan penggunaan teori, ABP dan penilaian kanak-kanak. Kategori ketiga adalah pencapaian Standard 4 SKPM 2010. Tema yang muncul dalam soalan ketiga mengenai cabaran yang dihadapi oleh peserta kajian adalah cabaran yang berkaitan dengan ibu bapa, tema kedua ialah cabaran yang berkait dengan diri sendiri peserta kajian iaitu kemahiran dan pengetahuan guru dan tema ketiga ialah kejayaan, kepuasan dan harapan mengharungi cabaran tersebut.

Soalan keempat iaitu kajian berkaitan bimbingan untuk guru telah menghasilkan pelan intervensi tiga langkah. Kemudian diikuti selepas bimbingan, dilihat pula perkembangan kepada pemahaman peserta kajian merujuk kepada maklumat daripada temu bual kali kedua. Kemudian, dipersembahkan secara berasingan perkembangan setiap peserta. Rumusannya, bab ini mempunyai susunan yang terdiri daripada kategori, tema-tema asas dan subtema kecil dalam persembahan analisis data kajian. Seterusnya dibincangkan tema-tema ini dalam Bab Enam.

## **BAB ENAM**

### **ANALISIS DATA: BIMBINGAN PELAKSANAAN KSPK**

#### **6.1 Pendahuluan**

Bab ini membentangkan data kajian bahagian keempat dalam persoalan kajian iaitu bagaimanakah bimbingan sebagai intervensi boleh membantu guru dalam melaksanakan KSPK? Tujuannya adalah untuk membantu guru-guru supaya lebih memahami KSPK dan dapat diselarikan dengan pelaksanaan PdP. Pembentangan Bab ini merujuk kepada tema yang terhasil daripada data. Dapatan kajian yang dibentangkan dibahagikan kepada huraian perihal bimbingan pelaksanaan, proses pelan bimbingan dan perkembangan peserta kajian.

#### **6.2 Bimbingan untuk Guru dalam Pelaksanaan KSPK**

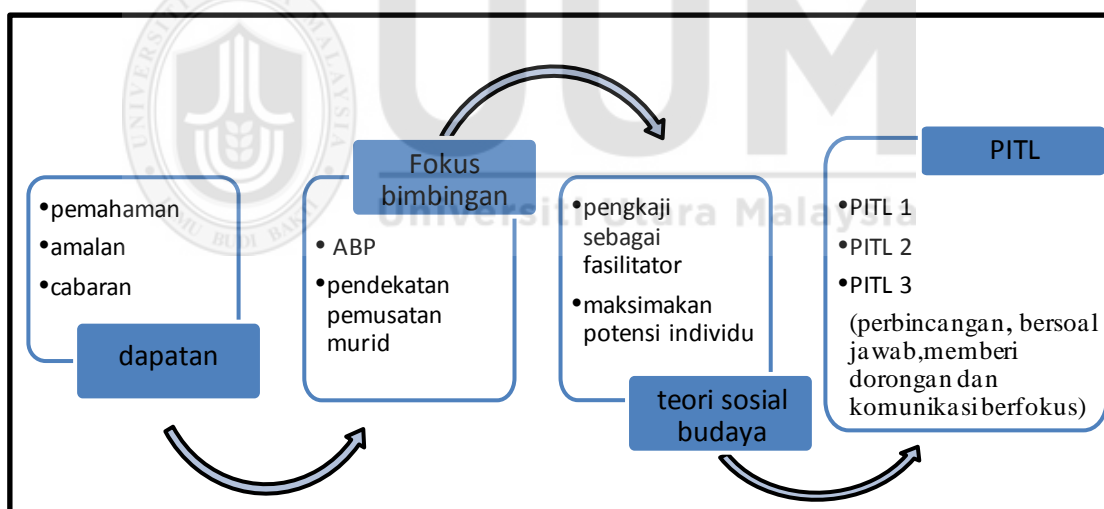
Bab ini menghuraikan bimbingan yang dilakukan oleh pengkaji terhadap peserta kajian. Bimbingan dilaksanakan berdasarkan data dan perbincangan dalam Bab Empat dan Bab Lima iaitu berkaitan pemahaman guru terhadap KSPK, amalan pelaksanaan dan cabaran yang dihadapi oleh peserta kajian (Rujuk Jadual 6.1). Pengkaji memberi tumpuan kepada bimbingan amalan PdP dengan memberi fokus kepada ABP atau Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan dan pendekatan pemusatan kepada murid. Seperti yang telah dihuraikan dalam Bab Dua, kepelbagaian pemahaman guru memberi kesan kepada pelaksanaan PdP. Maka pengkaji mengambil peranan sebagai fasilitator untuk membantu dan membimbing peserta kajian ini.

Jadual 6.1

*Pemerihalan Pemahaman, Amalan, Cabaran Dan Intervensi*

	RANI	IDA	TINI	MI
<b>Pemahaman</b>	Pembelajaran mengikut perbezaan individu, perlu menyeronokkan dengan penglibatan semua murid	Pembelajaran dengan mengambil kira kepelbagaian murid dan pembentukan sahsiah yang baik, menggunakan pendekatan belajar melalui bermain, inkuiri, bertema. Pembelajaran kendinri murid.	Pembelajaran perlu dipaksa (guru memaksa murid untuk belajar)	Pembelajaran yang perlu mengenal pasti potensi murid dan bersifat ansur maju menggunakan bahan maujud
<b>Amalan</b>	Ada aktiviti yang berbeza, tetapi murid patuh pada aktiviti yang guru arahkan .	Kaedah separa pemusatan murid dan guru. Kepelbagaian aktiviti disediakan dan pembentukan tingkah laku diutamakan	Paksaan sebagai satu kaedah. Ikut arahan guru, nyanyian. Mewarna, melukis, menulis, kaedah berkumpulan dan kelas. Aktiviti berbeza dan kanak-kanak diberi peluang memilih	Kaedah sama setiap hari. Mewarna, melukis, menulis dan tertumpu pada arahan guru dari masa ke semasa.
<b>Cabaran</b>	Kawalan murid “terutama aktiviti berkumpulan, kalau kawalan murid lemah, murid lebih kepada bermain bukan ke arah belajar”.	Murid tidak menguasai kemahiran, “kadang-kadang ada tekanan dengan murid yang masih tak boleh baca”.  Guru kurang pengetahuan, “Sikap pelajar yang pelbagai kadang-kadang buat saya hampir hilang sabar”	Murid tidak boleh membuat sendiri maka perlu cara paksaan “, saya akan paksa murid. Bukan maksud saya garang tapi benda ni terpaksa supaya murid dapat”	Kos menyediakan bahan PdP dan kesukaran mencapai obj PdP. “Contoh nak guna bahan maujud ikut tema mungkin kena keluarkan kos lah kalau beli banyak-banyak tu mahai”
<b>Intervensi bimbingan</b>	Merancang dan menyediakan aktiviti yang memberi peluang kanak-kanak melakukan aktiviti yang menyeronokkan dengan membuka ruang pembelajaran sendiri murid dengan lebih banyak lagi	Fokus kepada aktiviti mengikut aras, minat, keperluan murid dan penglibatan semua murid.	Bimbingan tentang pedagogi PdP yang sesuai untuk kanak-kanak dengan cara peluang kepada kanak-kanak bebas memilih aktiviti yang mereka minat	Merancang dan menyediakan aktiviti yang memberi peluang kanak-kanak melakukan aktiviti yang menyeronokkan, bersesuaian dengan minat dan tahap perbezaan kebolehan

Bimbingan berlandaskan teori Lev Vygotsky dengan idea pengetahuan, pengalaman dan pembelajaran berlaku dengan cara interaksi dalam persekitaran sosial budaya, bahasa sebagai medium interaksi dan komunikasi, pembelajaran adalah proses yang aktif dan berlaku melalui kaedah bermain. Setiap manusia mempunyai zon perkembangan yang optima dan perlu bimbingan daripada orang di sekeliling. Pengkaji mengambil peranan sebagai orang dewasa dalam kajian ini dan peserta kajian adalah sebagai pelajar yang dibimbing. Pengkaji juga adalah pemerhati yang mengambil langkah melibatkan diri dalam fasa bimbingan ini (Robson, 1993). Pengkaji telah merangka pelan bimbingan dalam sub topik di bawah (Rajah 6.1). Teknik mediasi yang digunakan adalah perbincangan,penyoalan dan memberi dorongan



Rajah 6.1. Kerangka konseptual bimbingan

Merujuk kajian Avalos(2011),Fauziah dan rakan-rakan (2009,2019), Lylve dan rakan-rakan(2015)mediasi dalam bentuk bimbingan dilaksanakan dengan menggunakan teknik perbincangan,perbualan, berkongsi pengalaman dan dialog. Sementara Catherine(2012) laksanakan bimbingan menggunakan teknik mentor dan “coaching”. Manakala Shabani (2019)pula menggunakan teknik, mentor,bimbingan dan pemerhatian, kajian tindakan, penilaian, perbincangan secara kolaboratif. Pengkaji

dalam kajian ini juga menggunakan teknik perbincangan kerana semua kajian tersebut menggunakan teknik ini, tetapi turut digunakan ialah teknik bersoal jawab, memberi dorongan dan komunikasi berfokus.

## Jadual 6.2

### *Teknik dan definisi bimbingan*

Teknik	Definisi
Perbincangan	Pembimbing dan guru saling bertukar idea dan pandangan
Bersoal jawab	Pembimbing bertanya guru dan sebaliknya. Pembimbing sebagai sumber rujukan. Pembimbing memberi penerangan dan tunjuk cara.
Memberi dorongan	Pembimbing memberi motivasi sebagai sokongan moral seperti pujian, senyuman, anggukan, memberi kepercayaan.

### **6.3 Pelan Intervensi Tiga Langkah (PITL)**

Tema ini adalah huraian tentang pelaksanaan bimbingan oleh pengkaji. Pengkaji menyusun huraian dalam bentuk Pelan Intervensi Tiga Langkah (PITL), diuraikan dalam perenggan berikutnya. Bimbingan dalam bab ini mengambil kira subtema pemahaman guru terhadap perbezaan individu dan subtema perkembangan kanak-kanak serta Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) kanak-kanak dan subtema pelaksanaan sebenar.

#### **6.3.1 PITL + Dapatan (1)**

Langkah pertama pembimbing ialah turun ke lokasi setiap peserta kajian dan berbincang dengan peserta kajian, hasil dapatan pada pemerhatian fasa pertama seperti dalam Bab Empat (4.2). Pengkaji tidak menghadapi kesukaran untuk memaklumkan dapatan pemerhatian fasa pertama disebabkan kekerapan dan kebiasaan berbual santai semasa aktiviti prasekolah dan kekerapan pembimbing datang ke sekolah, bukan saja berurusan dengan peserta kajian, tetapi ketika berurusan dengan pentadbir sekolah.

Peserta kajian teruja (mereka meminta untuk melihat), ingin tahu tahap PdP mereka merujuk kepada instrumen SKPM 2010 yang digunakan untuk menilai pencapaian mereka. Sesalinan laporan diberikan kepada peserta kajian bagi membolehkan mereka menyemak dan memperbaiki PdP masing-masing.

### **6.3.2 PITL + Matriks Bimbingan Guru (2)**

Seterusnya, dalam langkah ke dua, pengkaji memberikan bimbingan dari aspek persediaan awal sebelum PdP secara lisan, perbincangan dan penyoalan dengan merujuk Matriks Bimbingan Guru tentang penyediaan RPH. Permulaan PdP yang menentukan keberkesanan PdP adalah pada persediaan awal ini. Penentuan pemilihan standard pembelajaran mengikut tunjang dengan merujuk RT dan mengikut slot seperti dicatat dalam jadual waktu. Kemudian, pengkaji membantu setiap peserta kajian dalam merancang penyediaan aktiviti supaya mencapai objektif dengan mengambil kira kepelbagaian aras keupayaan dan perbezaan individu murid. Selain itu, turut menyediakan langkah aktiviti PdP dengan mengambil kira tempoh masa yang disediakan mengikut slot dalam jadual waktu bagi setiap tunjang, penyediaan BBM yang bersesuaian serta menentukan kaedah pentaksiran yang akan digunakan semasa PdP.

Jadual 6.3

Fokus bimbingan yang diberikan kepada peserta kajian (sedutan daripada nota lapangan dan mesej pesanan “WhatsApp”)

Fokus	Rani	Ida	Tini	Mi
<b>Teknik bimbingan</b>	Memberi penerangan dan dorongan	Perbincangan, bersoal jawab dan dorongan	Perbincangan, bersoal jawab dan dorongan	Perbincangan, bersoal jawab, memberi penerangan dorongan.
<b>“WhatsApp”</b>	Pengkaji:	Pengkaji :	Pengkaji:	WMI16&17
<b>Contoh</b>	WP15Nov17 Penyediaan rph perlu rujuk jdl waktu, rpt dan aktiviti mesti menjurus pd obj, penulisan rph mesti ada kolum objektif”.	WIdaJan17 “ya, saya nak asing ikut kohor umur ka?, saya nak buat ikut kohor umur coz mrd 4+ ada 7 orang”.  WIda15Feb2017: “fizikal, tapi saya susun ikut kesesuaian kelas saya, tak pa kan kak?  WIda15Feb2017: “Saya dah jumpa apa kelemahan saya dalam melaksanakan projek hari tu, saya tak bagi pemberatan pada langkah penyediaan”  WPIda14&15Mei17 “Terima kasih banyak atas bimbingan”	Apakah yang boleh disediakan untuk PdP murid yang lebih menyeronokkan?  WTiniMei2016 “permainan kad roda impian si cilik ku sayang, saya buat sendiri untuk murid saya tahun nie”. “Alhamdulillah, tqvm, sebab menjadi sifu yang terbaik”	“Maksud saya macam ni kalau ada kandungan dalam jadual pemerhatian yang belum diajar kita perlu buat pemerhatian juga ke. Sebagai contoh tunjang kemanusiaan kandungan saya dan alam sekitar. Kalau ikut dalam rpt bulan Januari tidak ada lagi kandungan saya dan alam sekitar, kalau bm, bi ada masalah sebab dalam bulan jan kita ada ajar murid pasal kemahiran menulis, membaca dan kemahiran mendengar bertutur.”  WP16&17 : “Ikut yang ada dalam rpt dan rph”  WPBmi14Feb17 Mi.2.”ok, terima kasih di atas info dan kata2 semangat yg kak berikan. Insya Allah kami akn berikan yg terbaik”

**Jadual 6.3. Sambungan**

Fokus	Rani	Ida	Tini	Mi
Jenis Mediasi	Kognitif	persekitaran, kognitif dan metakognitif	kognitif dan afektif	kognitif dan afektif
<b>Bersemuka Contoh</b>	<p>Pengkaji: “RPH perlu disediakan mengikut RPT dan selari dengan jadual waktu”</p> <p>Pengkaji: “aktiviti belajar sambil bermain dan mengikut perbezaan individu telah ada, cuma perlu lebih melibatkan murid yang menguruskan aktiviti sendiri”</p> <p>“beri peluang kepada murid meneroka sendiri bahan tersebut”</p> <p>Rani: “ baik”</p>	<p>Pengkaji: (semakan RPH bersama-sama)</p> <p>“bagaimana ya kita nak menarik perhatian semua murid terlebih dahulu sebelum kita mulakan sesi pengajaran?”</p> <p>Ida: Okok, saya sediakan gambar alam sekitar dan berbual dengan kanak-kanak tentang gambar tersebut</p>	<p>Pengkaji: (semakan RPH bersama-sama)</p> <p>“RPH perlu disediakan mengikut RPT dan selari dengan jadual waktu”</p> <p>“bagaimana cara boleh melaksanakan aktiviti yang berbeza mengikut aras keupayaan murid?”</p> <p>Tini: “buat kumpulan Setiap pusat pembelajaran dihadkan lapan orang sahaja”</p>	<p>Pengkaji : “perlu juga sediakan pelbagai aktiviti lain lagi seperti ini yang menyeronokkan dan memberi peluang kepada semua murid”</p> <p>Mi: “In sya Allah”.</p>
<b>Fokus bimbingan</b>	<p>1.Penyediaan jadual waktu, Penulisan RPH dan RPT</p> <p>2,Pendekatan berpusatkan murid, belajar melalui bermain dan perbezaan individu.</p>	<p>1.Aktiviti mengikut perbezaan individu.</p> <p>2.Perancangan aktiviti</p>	<p>1.Penyediaan jadual waktu, penulisan RPH dan RPT.</p> <p>2.Menggunakan pendekatan berpusatkan murid secara bermain dan pelbagai kaedah lain lagi dan elakkan paksaan</p>	<p>1.Penyediaan jadual waktu, penulisan RPH dan RPT.</p> <p>2.Pelbagai kaedah yang menyeronokkan</p>

Kesempatan dan tempoh masa yang diberikan seperti dinyatakan dalam subtema 3.6 menjalinkan hubungan bimbingan melalui media sosial seperti *WhatsApp* antara pengkaji dengan peserta kajian seperti contoh dalam jadual 6.3. Tini, Ida dan Mi telah melahirkan rasa syukur melalui ucapan “terima kasih” yang berulang kali dan



“Alhamdulillah” kerana mendapat bimbingan sehingga mereka dapat menyediakan sesuatu yang baru dalam pelaksanaan PdP.

Bimbingan juga dilaksanakan dalam bahagian pendekatan PdP. Berlaku perubahan kognitif dan metakognitif apabila diterangkan supaya Ida meneliti pendekatan yang dilaksanakan dari segi persediaan sebelum aktiviti dengan penekanan kepada aras keupayaan murid mengikut perbezaan individu. Ida telah menemui kelemahan dalam pelaksanaan aktiviti PdP pada hari tersebut. Seterusnya melakukan perubahan juga pada susun atur perabot dalam kelas (jadual 6.3).

Sementara Mi mencetuskan idea dalam perancangan aktiviti PdP di luar kelas,

WMi13Sept17: “Assalamualaikum, ni perkara yg (yang) sy (saya) rancang nak buat d tmpt (tempat) permainan dan laluan ke pra.”

WP5Nov17: “ok,bagus, kita boleh bcg untuk sedia rph ikut rpt dan kontrak pengajaran dan jika ada perubahan dinyatakan serta aktiviti mesti menjurus kepada objektif.”

WMi16Okt1: “Ok dah faham, terima kasih.”

Sementara Rani juga diberi penerangan melalui aplikasi *WhatsApp* contohnya dalam perkara berkaitan RPH. Tidak dijawab oleh Rani secara terus, tetapi beliau memberi perhatian dan respon dalam perbincangan bersemuka semasa sesi lawatan bimbingan pertama. Sama seperti yang berlaku pada Tini, Ida dan Mi. Bimbingan di luar tempoh masa kajian adalah sebagai pengulangan kerana bimbingan adalah proses yang berterusan. Manakala Mi dalam proses bimbingan melalui perbincangan dan bersoal

jawab, tidak ketinggalan menggunakan aplikasi *WhatsApp* sepanjang tahun 2016 dan 2017 seperti dikemukakan dalam jadual 6.3 dan di dalam perenggan di bawah. Bimbingan ini dimanfaatkan sepenuhnya oleh Mi untuk mendapat maklumat lanjut berkaitan PdP termasuk pentaksiran kanak-kanak.

WMi16&17: “Bagi bln Jan sahaja ya, utk(untuk) pencerahan sekali lagi pemerhatian hanya buat mengikut kandungan yang ada dalam rpt dan rph bagi bulan jan shj (sahaja). Kandungan yang tidak ada xperlu (tidak perlu) buat”

WP16&17 : “Ya”

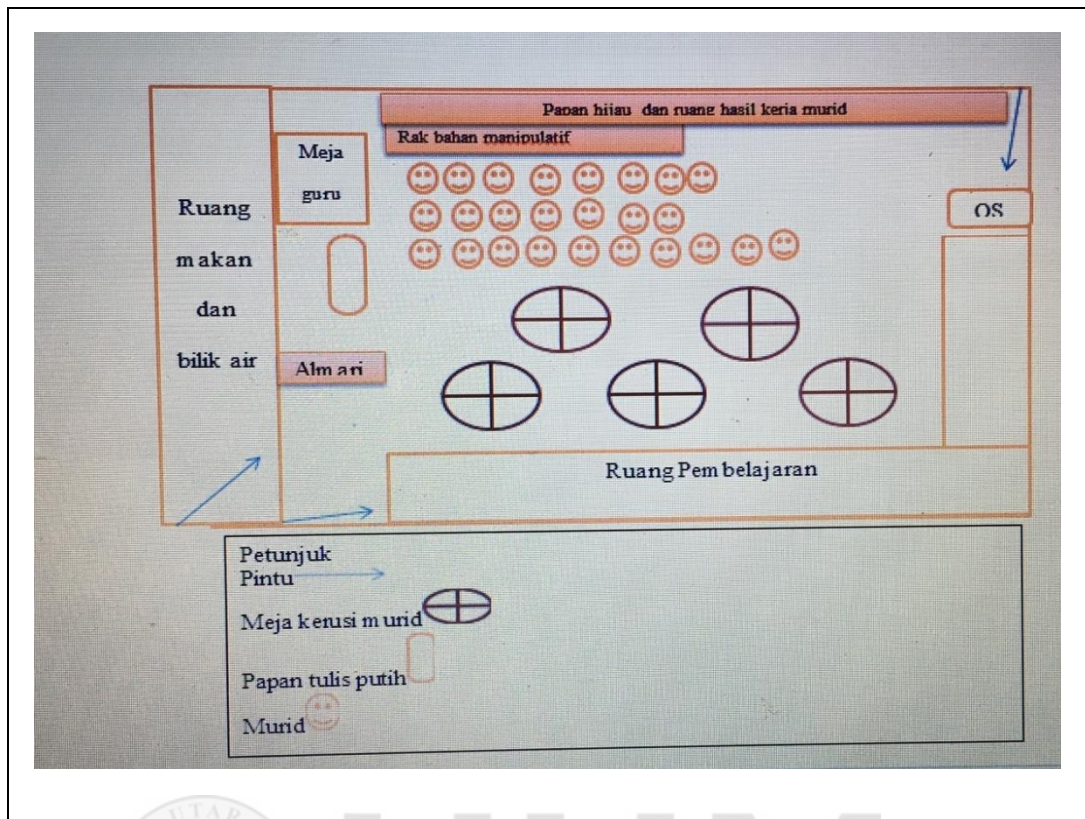
WMi25Jan17: “Terima kasih”

Kesimpulannya, ketika lawatan bimbingan kali pertama Rani, Ida, Tini dan Mi diberikan maklum balas tentang pencapaian hasil pemerhatian menggunakan SKPM 2010, pengkaji memberi pujian, ucapan tahniah, penerangan dan perbincangan merujuk maklum balas tersebut. Bimbingan kedua, pengkaji membantu semua peserta kajian dari segi penyediaan perancangan dalam RPH dengan cara perbincangan, bersoal jawab dan menerangkan dan memberi dorongan disusuli dengan bimbingan berterusan melalui aplikasi *WhatsApp*; sangat membantu peserta kajian dalam memperbaiki PdP mereka dengan cara berbincang dalam platform media sosial *WhatsApp* sebagai wadah penyampaian bimbingan boleh mengurangkan lompong yang masih perlu dibaiki daripada dapatan pemerhatian Fasa Satu dan sebagai pengukuhan diteruskan ke lawatan bimbingan ketiga.

Tiga orang peserta kajian dalam aplikasi *WhatsApp* telah memberi maklum balas yang berbeza iaitu pada bahagian yang masing-masing memerlukan bantuan dan bimbingan seperti huraian di atas. Bagi pengkaji, walaupun permasalahan dan pemberatan yang diperlukan dalam aplikasi *WhatsApp* adalah berbeza, tetapi pengkaji menyedari bahawa perkara yang perlu diutamakan ialah pemahaman guru untuk melaksanakan PdP dengan mengambil kira kepelbagaian aras keupayaan murid bermula dari tahap persediaan awal iaitu RPH. Walaupun begitu telah berlaku perubahan kognitif, metakognitif dan afektif.

### **6.3.3 PITL + Bimbingan Berterusan (3)**

Selanjutnya pengkaji turun kali ketiga ke lokasi, membuat bimbingan berterusan dan pemerhatian PdP secara terus di dalam bilik darjah. Membimbing peserta kajian mengawal proses pembelajaran supaya mengelola skop pembelajaran yang dirancang menepati objektif pembelajaran. Pengkaji menggunakan nota lapangan, rakaman video dan mengumpulkan dokumen-dokumen yang digunakan semasa PdP dalam bimbingan ini. Bimbingan pelaksanaan semasa PdP dimulakan dengan Ida. Pengkaji menyemak RPH sambil membiarkan Ida memulakan PdP dengan rutin harian perbualan pagi. Ida meneruskan budaya lama beliau iaitu semua murid berbaris menghadap papan putih, berhampiran meja guru, ruang utama dengan tiga atau empat barisan, dalam satu barisan mengandungi lima hingga sepuluh orang murid.



Rajah 6.2. Susun atur kelas Ida

Daripada analisis yang dilakukan, didapati bahawa penulisan RPH Ida mengandungi enam slot PdP dengan tunjang berbeza. Setiap slot turut dicatat standard pembelajaran untuk murid berumur 4+ dan 5+ secara berasingan, objektif pembelajaran yang berbeza, namun aktiviti pembelajaran masih sama serta tidak ada perbezaan aktiviti mengikut umur. Hanya slot ketiga sahaja iaitu slot Tunjang Sains, memperlihatkan aktiviti diasingkan mengikut umur 4+ dan 5+ adalah berbeza. Pengkaji melihat terlebih dahulu corak PdP Ida untuk pelaksanaan aktiviti di slot pertama awal pagi. PdP slot pertama Ida dimulakan dengan Tunjang Kemanusiaan dengan tempoh masa 20 minit iaitu bermula jam 8.20 pagi sehingga 8.40 minit pagi. Menggunakan multimedia komputer dengan paparan LCD di papan tulis hijau dinding sebelah kanan meja guru dan sisi kanan murid-murid sebagai layar tayang. Perisian *power point* memperlihatkan gambar-gambar alam semula jadi yang indah, bersih dan kotor.

Kedudukan murid yang mendongak tinggi untuk melihat skrin paparan LCD dilihat oleh pengkaji. Pengkaji mendapati murid tidak selesa (murid memandang ke tempat lain dan mencuit kawan-kawan) dengan keadaan ini.

Perbualan guru dan murid merujuk gambar di skrin. Ketika ini, guru masih menggunakan ayat yang mesti dihabiskan oleh murid dan guru akan menjawab soalan sendiri tanpa memberi peluang kepada murid menjawab contohnya:

“Kawasan yang tak cantik, kotor, dia akan menyebabkan banyak? (henti seketika dengan nada tanya) binatang apa?”

Seorang murid menjawab,

“Mati.”

Tapi guru terus menjawab “berbisa”. Tindakan guru ini menunjukkan beliau mengabaikan jawapan murid tadi. Ida meneruskan perbualan ini dengan menyambung, “contoh dia, murid respon secara ramai, ular dan seorang murid respon,” “ular, ular sawa”, kemudian Ida menunjuk kepada seorang murid dan murid tersebut menjawab, “nyamuk aedes.”

Dalam sesi ini, pengkaji mengambil peranan membantu guru dalam penyediaan RPH supaya mengikut format lengkap yang di dalamnya terkandung SP, objektif, aktiviti dan penulisan refleksi. Namun begitu, pada bahagian pelaksanaan PdP, pengkaji membantu guru untuk memastikan wujudnya suasana yang sesuai dan aktiviti pembelajaran perlu melibatkan semua murid dengan pelbagai aras keupayaan dengan cara bertanya soalan kepada peserta kajian (rujuk jadual 6.3)

P: “Selain daripada itu?”

Ida: “Trip ke luar bilik darjah, kembali ke kelas boleh diteruskan perbincangan tentang perkara yang hendak disampaikan”.

P: “Cara bagaiman mana boleh kita bantu murid yang berbeza keupayaan?”

Ida: “Aktiviti *hands on* untuk murid semua kelihatan sama, tetapi murid-murid ini akan lakukan aktiviti itu pada tahap keupayaan mereka, sebab dalam aktiviti ada pelbagai proses seperti kalau dalam trip ini, ada murid boleh bercerita, ada yang boleh melukis semula apa yang dilihat, ada yang boleh mendengar dan memerhati sahaja, penting kita libatkan semua murid”.

Dalam tempoh masa yang berbaki lagi 15 minit, objektif bagi sesi ini adalah untuk murid 4+, guru merangsang murid dengan bercerita tentang alam sekitar menggunakan gambar yang dipaparkan dalam perisian *power point*. Objektif untuk murid 5+ pula ialah murid dapat menggambarkan keindahan alam sekitar secara lisan dan melalui aktiviti seni. Pengkaji memohon laluan kepada Ida untuk turut serta dalam proses PdP ini, dalam keadaan semua murid telah mengenali dan “biasa” dengan pengkaji kerana kekerapan perjumpaan bukan sahaja melalui sesi lawatan untuk kajian ini, malah dalam program dan aktiviti prasekolah di peringkat daerah. Sapaan ucapan salam pada setiap kali perjumpaan dan bersalaman dijadikan budaya bertujuan mengeratkan lagi hubungan dan kemesraan antara pengkaji dengan murid-murid Ida. Pengkaji juga disebut dan dipanggil “cikgu” oleh murid-murid ini. Ida memberi maklumat kepada pengkaji tentang keupayaan murid mengikut umur dan tanpa mengikut umur.

Pengkaji membantu Ida untuk menjarakkan murid dengan kedudukan skrin bagi membuatkan semua murid selesa untuk melihat skrin iaitu dalam keadaan tidak terlalu mendongak. Kemudian, pengkaji meneruskan perbincangan bersama dengan murid. Untuk murid 4+, pengkaji telah mengemukakan soalan yang meminta murid terlebih dahulu menerangkan butiran yang terdapat di dalam gambar. Manakala untuk murid 5+, dibincangkan tentang keindahan alam sekitar, cara-cara penjagaan alam sekitar dan kepentingan menjaga kebersihan alam sekitar. Langkah berikutnya, semua murid dengan semua aras keupayaan mereka, diberi peluang melukis gambar alam sekitar mengikut gambaran mereka sendiri. (Rujuk Rajah 6.4)



*Rajah 6.3. Lukisan murid lima tahun*



*Rajah 6.4. Lukisan murid berumur empat tahun*

Lukisan yang terhasil adalah meliputi tiga dimensi bagi murid yang menguasai kemahiran melukis dan satu dimensi bagi murid yang belum menguasainya, khususnya murid berumur 4+. Pengkaji juga dapat mengenal pasti daripada soalan-soalan yang dikemukakan oleh Ida, terkandung soalan juga untuk mengesan tahap penguasaan murid. Ini merupakan kemajuan hasil bimbingan mengenai strategi mendapatkan maklumat tahap penguasaan murid semasa sesi PdP. Ida merekodkan dalam carta ganjaran semasa yang dipamerkan di dinding kelas dengan skala sama ada telah menguasai, sedang menguasai atau belum menguasai.





Rajah 6.5. Carta Ganjaran

Slot kedua bermula jam 8.40 pagi dan tamat jam 9.10 pagi yang berfokus kepada Tunjang Fizikal. RPH pada ruang aktiviti, seperti slot satu juga, tidak dicatatkan aktiviti untuk murid 4+ dan 5+, sedangkan dicatat dalam ruang standard pembelajaran, kerana Ida mempunyai tujuh orang murid berumur 4+. Objektif bagi setiap kumpulan berbeza aras keupayaan tercapai (dilihat pada kemahiran dan kriteria pencapaian tahap penguasaan merujuk KSPK) apabila guru memberi kebebasan melakukan aktiviti motor halus dengan prinsip daripada mudah ke susah. Pengkaji membantu guru supaya aktiviti untuk murid dengan kadar keupayaan lambat, diberi peluang melaksanakan banyak aktiviti seperti mewarna, melipat, mengunting, gam, melekatkan secara beransur-ansur dan mengikut langkah yang jelas diberikan oleh guru dan pembantu secara individu.



*Rajah 6.6. Keupayaan individu*



*Rajah 6.7. Bimbingan guru*

Sementara murid yang berkeupayaan maju, diberikan peralatan dan dibenarkan melaksanakan aktiviti sendiri tanpa fokus individu oleh guru. Pengkaji turut serta membantu guru membimbing murid-murid ini dengan pelbagai aras keupayaan yang berbeza. Proses menghasilkan logo kitar semula dapat disiapkan oleh murid mengikut keupayaan mereka. Objektif bagi PdP ini adalah kemahiran menggunakan motor halus (Rajah 6.6 dan 6.7).

Tunjang Sains adalah slot PdP yang ketiga dalam jadual waktu kelas Ida. Tempoh masa 30 minit, pada akhir pembelajaran, murid berumur 4+ dapat menamakan haiwan dan murid berumur 5+ dapat mengenal pasti tempat tinggal haiwan. Ida membahagikan masa, 15 minit membawa murid ke luar kelas, melawat haiwan di luar dan 15 minit lagi sesi di dalam kelas. Semasa sesi lawatan ke sarang burung dan kolam ikan, Ida berbual dan bersoal jawab dengan murid, Pengkaji membantu Ida dengan menyediakan soalan atau frasa perbualan untuk dibincangkan dengan murid semasa di luar kelas untuk murid 4+ dan 5+ sebelum sesi PdP bermula.



*Rajah 6.8. Penerokaan di luar bilik darjah*

Semasa mengikut rombongan murid ke luar kelas, pengkaji dapat merakamkan pergerakan dan perbualan dan perbincangan Ida dan murid-murid beliau. Ida melaksanakan PdP di luar kelas ini tanpa merasa kekok kerana beliau telah bersedia dari aspek perbualan dengan murid, jangkaan perkara yang akan muncul dan kawalan murid-murid. Memang tepat apabila murid beliau menjumpai seekor ulat di helaian

daun, mereka berbual soal ulat tersebut, kehidupan, pembesaran dan kitaran ulat dalam dua minit. Pembelajaran diteruskan di dalam kelas. Ida menyoal dan murid menjawab secara kelas. Kemudian, Ida memanggil nama murid yang aras lambat keupayaan untuk menyebut nama-nama haiwan yang dilihat di luar kelas tadi. Kemudian dilakukan hal sama dengan murid yang mempunyai aras keupayaan maju.

Slot keempat PdP Ida adalah Matematik dengan tempoh masa 40 minit. Tajuk adalah konsep masa. Murid berumur 4+ dapat menyusun peristiwa mengikut urutan masa dan menyatakan hari dalam seminggu. Pengkaji membantu Ida dalam penyediaan BBM PdP topik ini dan penyusunan langkah pengajaran. Persediaan awal, BBM kad gambar dua urutan peristiwa yang berbeza dan lima buah jam besar diperlukan untuk aktiviti secara individu dan berkumpulan.

Set induksi PdP Ida dimulakan dengan sesi bersoal jawab tentang aktiviti rutin kehidupan hari ini. Dimulakan dengan bangun pagi sehingga tidur malam dan kemudian nyanyian lagu hari dalam seminggu. Kemudian Ida merangsang murid untuk menyebut semula nama hari dalam seminggu umum kepada semua murid dan kemudian memanggil nama murid yang aras keupayaan lambat dan sederhana menyebut nama-nama hari dalam seminggu. Ida meneruskan PdP dengan menyebut waktu bagi aktiviti seharian sambil menunjukkan kepada satu replika kertas jam besar, sambil menggerakkan jarum jam dan minit. Selepas itu, Ida menunjukkan kepada murid jam sebenar di dinding kelas, dan memanggil murid yang memakai jam di tangan. Didapati Ida dapat menjelaskan kepada murid, jenis jam yang dipakai oleh murid, ada yang digital, tidak ada nombor dan ada jenis jam yang ada nombor.



Seterusnya, Ida membahagikan aktiviti untuk murid mengikut aras keupayaan dengan memberikan dua gambar peristiwa yang berbeza kepada dua kumpulan murid yang agak lambat keupayaan mereka (Jadual 6.9). Satu kumpulan empat orang dengan gambar urutan peristiwa rutin bangun pagi sehingga tidur dan satu kumpulan lagi dengan murid empat orang juga diberi gambar urutan peristiwa perubahan cuaca. Tempoh masa diberikan adalah selama tujuh hingga lapan minit. Kemudian, setiap kumpulan ini akan bertukar tempat duduk dan melaksanakan aktiviti juga dalam tempoh masa 7-8 minit. Pembantu guru turut membantu dalam kumpulan aktiviti. Sementara, bagi kumpulan selebihnya, bersama guru, dalam kedudukan tiga kumpulan yang diagihkan mengikut jantina. Setiap kumpulan diberikan jam kertas dan setiap ahli diberi peluang secara bergilir dalam kumpulan untuk menggerakkan jarum panjang dan pendek mengikut sebutan guru. Ida berjaya mengendalikan sesi slot PdP ini dengan penglibatan semua murid secara berfokuskan murid dengan konsep belajar melalui bermain.



Rajah 6.9. Aktiviti berkumpulan

Slot kelima ialah Tunjang Kemanusiaan dengan tempoh masa 30 minit. Kemahiran yang dipilih dalam standard kandungan dan standard pembelajaran adalah sama untuk murid berumur 4+ dan 5+ iaitu menghubungkan kegiatan manusia dengan bencana alam. Objektif PdP juga sama. Pengkaji berbincang dengan Ida bagaimana untuk melaksanakan PdP supaya objektif ini dapat dicapai. Pengkaji mencadangkan strategi PdP menggunakan BBM gambar-gambar aktiviti manusia seperti gambar pembuangan sampah di tempat yang salah seperti di dalam sungai, kolam, jalan raya dan tempat awam, diikuti kesan daripada kegiatan tersebut, gambar-gambar banjir, kerana air sungai tersekat, ikan mati, lalat banyak, nyamuk aedes, dan orang sakit. Selepas sesi penerangan oleh guru, lima orang murid diminta ke hadapan. Murid ini diberi pilihan memilih gambar dan menceritakan kepada rakan-rakan berkaitan dengan gambar tadi. Murid yang lain boleh bertanya dan juga terlibat untuk bercerita mengikut pengetahuan dan pengalaman mereka. Ida memberi giliran bercakap mengikut kumpulan dalam kedudukan barisan.

Slot ke enam adalah slot terakhir dengan Tunjang Kerohanian dengan tempoh masa 30 minit. Pengkaji bersetuju dengan rancangan Ida iaitu mengambil bahan yang dihasilkan oleh murid dalam slot ke dua. Ida menjemput murid secara sukarela tampil ke hadapan untuk menceritakan hasil kerja tangan mereka. Setiap kumpulan diwakili oleh seorang ahli ke hadapan dan menceritakan hasil kerja kumpulan mereka. Seorang murid yang mendengar memberi respon dengan berkata "*cantik*". Murid ini merujuk kepada hasil kerja yang dibentangkan oleh rakannya di hadapan (Jadual 6.10).

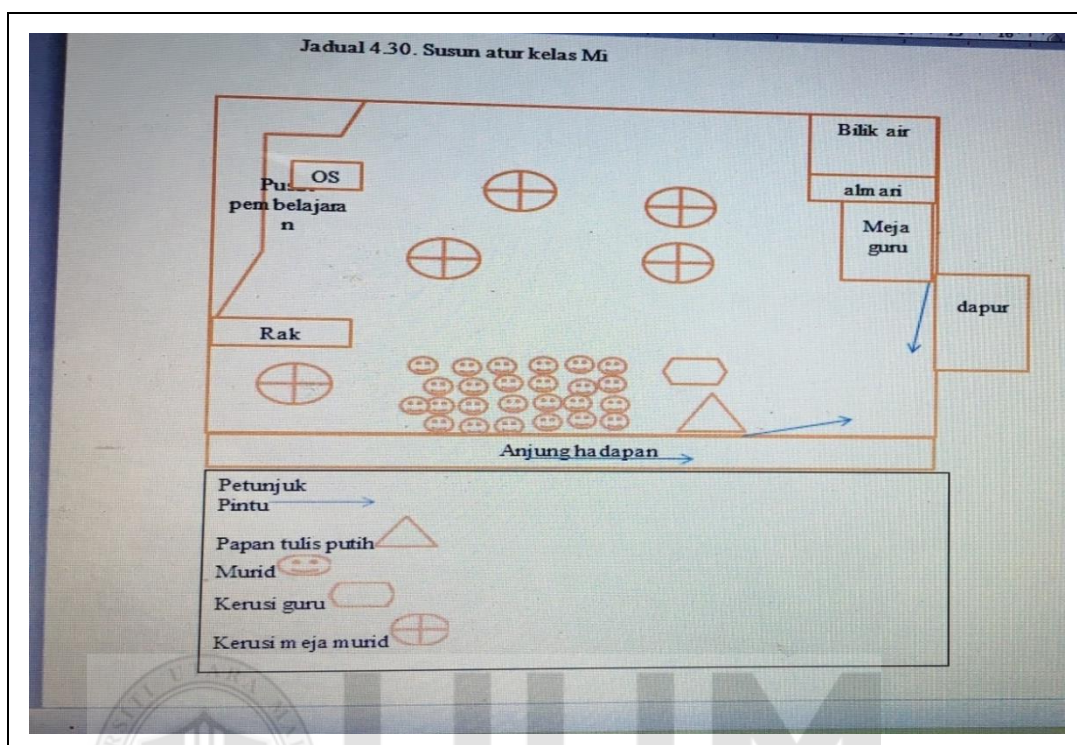


Rajah 6.10. Sesi pembentangan

Kesimpulannya, pengkaji dapat membantu Ida untuk menambahkan PdP dalam setiap slot. Pengkaji tidak mengambil alih PdP Ida secara keseluruhan, tetapi membantu memberi cadangan dan ada ketika menunjuk cara pelaksanaan PdP dari aspek kaedah dan langkah pengajaran. Pengkaji turut menyumbang tenaga juga dalam penghasilan BBM dengan kadar segera diperlukan. BBM tersebut telah sedia ada dalam kelas Ida, cuma perlu ditambah jumlah BBM untuk keperluan penggunaan dengan jumlah murid Ida. Penglibatan pengkaji sebagai pembimbing menerusi perbincangan, bersoal jawab, memberi penerangan, turut serta membantu dalam sesi PdP adalah membantu berlakunya perubahan kepada kognitif, metakognitif dan afektif guru.

Bimbingan berikutnya dilaksanakan kepada Mi setelah temu janji dilakukan melalui perbualan telefon dan aplikasi *WhatsApp*. Bimbingan ini tertangguh sebanyak dua kali

disebabkan terdapat program di sekolah yang melibatkan semua murid sekolah. Walau bagaimanapun, Mi sentiasa bersedia untuk dibimbing secara terus dalam bilik darjah.



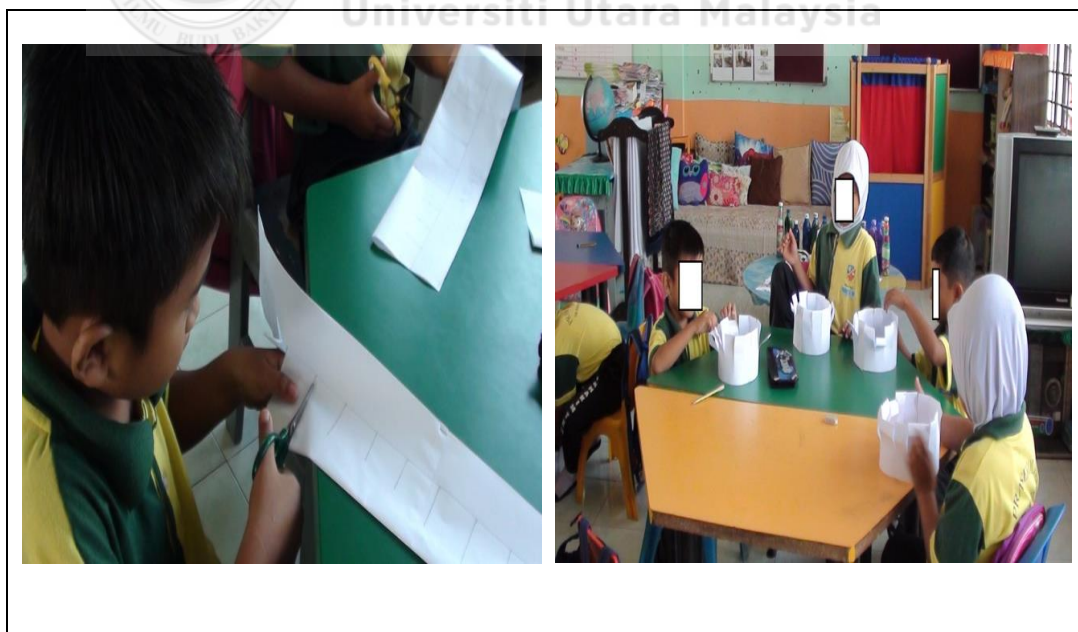
Rajah 6.11. Susun atur kelas Mi

Ketibaan pengkaji selaku pembimbing pada awal pagi, memerhati persekitaran luar kelas, di mana program sekolah pada ketika itu adalah sukan luar musim seperti dimaklumkan oleh Mi (Jadual 6.11). Kehadiran pengkaji adalah dinanti-nantikan oleh Mi untuk membantu lagi beliau dalam pelaksanaan PdP. Rutin kelas telah dilaksanakan, murid dalam keadaan bersedia melaksanakan aktiviti pembelajaran mereka pada hari itu.

Bimbingan dilaksanakan dalam slot kedua meliputi Tunjang Ketrampilan Diri, berkongsi alat dan bahan dengan orang lain semasa melaksanakan aktiviti. Untuk mencapai objektif standard pembelajaran tersebut, guru menyediakan aktiviti pembelajaran berasaskan projek, menghasilkan “puding roti”. Proses pertama yang



ialah menyediakan topi chef. Dalam proses ini, murid berkongsi gunting dan gam. Pengkaji membantu meletakkan dua unit gunting di atas setiap meja untuk dikongsi oleh seramai lima orang ahli kumpulan untuk tempoh masa slot selama 30 minit. Kelihatan dalam gerak kerja kumpulan di meja masing-masing, terdapat murid yang mengambil giliran menggunakan gunting (Jadual 6.12). Didapati murid mengarahkan diri sendiri contohnya, setelah gunting separuh, diberikan kepada kawan di sebelah, dan seterusnya dikembalikan kepada giliran murid pertama tadi untuk menggunting kertas yang digariskan oleh guru sehingga habis untuk menjadi topi chef. Ada kumpulan, seorang murid menggunting sehingga selesai, baru diserahkan kepada rakan di sebelah. Sebotol gam diletakkan di tengah meja untuk digunakan oleh murid-murid secara bergilir. Setiap meja mengandungi lima orang murid. Mereka diberi tugas mencantumkan kertas menjadi lilitan secara individu.



*Rajah 6.12. Menyediakan topi “Chef” (kemahiran motor halus menggunting)*

Semua murid mempunyai topi chef yang diselesaikan dalam tempoh 12 minit. Di dalam langkah berikut, Mi menerangkan langkah untuk menyediakan puding roti. Pembantu murid membantu murid yang agak lambat menunjukkan cara memegang gunting dan menggunting kertas mengikut garisan dan membantu murid-murid ini memakaikan topi chef untuk murid yang seramai lima orang terdiri daripada dua orang murid berumur 4+ dan tiga orang murid berumur 5+.



*Rajah 6.13. Penyediaan bahan-bahan memasak*

Untuk penyediaan puding roti, Mi berada di hadapan kelas dengan satu meja yang dipenuhi bahan-bahan seperti, gula, telur ayam, garam, tepung, santan dan roti. Mi memberi taklimat penjagaan kebersihan diri sebelum menyediakan makanan (Jadual 6.13). Semua murid bergerak membasuh tangan secara berkumpulan. Setiap murid diberikan satu mangkuk aluminium kecil. Roti diedarkan dan diletakkan dalam pinggan di tengah meja setiap kumpulan dengan kadar dua keping seorang. Murid diminta mengoyak roti menjadi cebisan kecil dan memasukkannya ke dalam mangkuk masing-masing. Pembantu bergerak membantu menunjuk cara kepada lima orang murid yang aras keupayaan lambat daripada yang lain. Semua murid telah sedia dengan cebisan roti. Mereka bergerak ke meja Mi, dan Mi menyendukkan bancuhan telur ke dalam mangkuk, murid menaburkan kismis di atas adunan roti mereka sendiri,

dan meletakkan di dalam dulang. Pembantu murid tolong masukkan dulang roti ke dalam oven. Murid berkumpul dan Mi membuat refleksi penghasilan roti bersama murid.

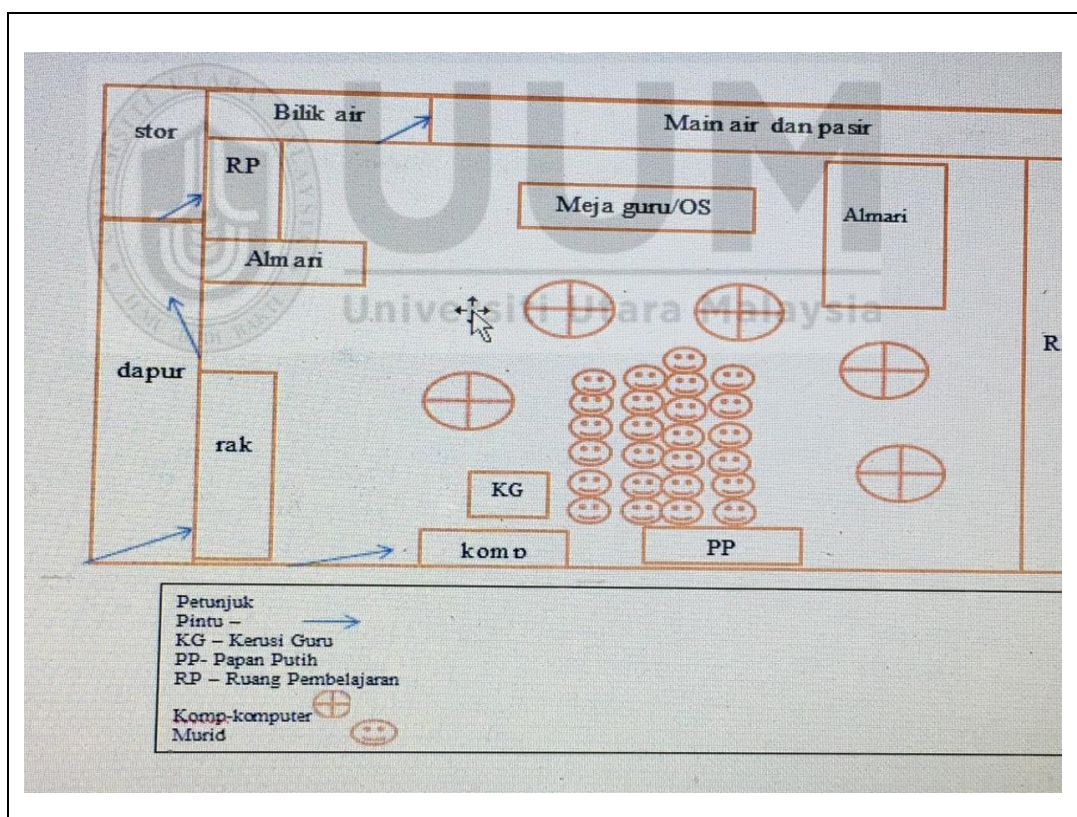
Rumusannya, pendekatan berasaskan projek yang dilaksanakan oleh Mi melibatkan semua murid dengan pelbagai aras keupayaan. Didapati murid yang mempunyai aras keupayaan yang tinggi mampu melakukan tugas dengan cepat dan boleh membantu rakan yang lain, dan aras keupayaan yang lambat, juga terlibat melakukan tugas yang sama, cuma mereka memerlukan masa yang lebih lama daripada rakan lain dan pembantu murid perlu menunjukkan cara dan berada di sisi murid-murid ini. Keupayaan Mi mengawal kelas dengan penglibatan semua murid ke dalam tugas yang diberikan menarik minat murid untuk meneruskan pembelajaran mereka. Pembimbing melihat dari aspek pengurusan masa melaksanakan pendekatan ini di dalam PdP berikut perlu diteliti kerana setiap kemahiran memerlukan ruang dan peluang untuk murid yang pelbagai aras keupayaan menjayakan tugas mereka (rujuk jadual 6.4)

P: “kena tengok balik masa yang diperuntukkan untuk tugas ini”

Mi: “ya”

Seterusnya, pengkaji memberi bimbingan kepada Rani, yang didapati daripada analisis data fasa pertama, beliau melaksanakan PdP lebih kepada formal dengan mengeluarkan arahan yang menimbulkan suasana pembelajaran yang menakutkan murid. Tidak berlaku seperti apa yang dikatakannya bahawa PdP prasekolah adalah menggunakan kaedah bermain sambil belajar. Beliau juga banyak duduk setempat dan murid berfokus kepada kad gambar dan perkataan yang dikawal oleh beliau.

Setelah dibimbing dalam lawatan pertama dan kedua, pembimbing turun ke lokasi dengan persetujuan Rani untuk turut serta dalam sesi PdP beliau dalam slot ketiga Tunjang Sains Awal jam 9.20 sehingga 10.00 pagi , tempoh masa 40 minit. Murid kelas Rani semua 25 orang berumur 5+. Penyediaan RPH telah dimurnikan dengan terdapat ruang objektif yang dicatat; pada akhir pembelajaran murid dapat menyiasat bahan yang larut dalam air. Aktiviti yang dicatat untuk mencapai objektif ini ialah murid perlu menyiasat bahan yang larut dalam air secara dalam kumpulan kecil. Jadual 6.14 menunjukkan susun atur kelas Rani. Menyusun kerusi meja murid di ruang tengah kelas.



Rajah 6.14. Susun atur kelas Rani

Rani cuba melakukan perubahan hasil bimbingan lepas dengan cuba melaksanakan aktiviti bermain sambil belajar menggunakan bahan maujud. Pada mulanya, aktiviti



ini dikawal oleh guru, tetapi kemudian perlahan-lahan pembimbing cuba maklumkan pada Rani (rujuk jadual 6.4)

Rani merangsang murid untuk menjadikan pembelajaran itu kepunyaan murid dengan cara memberi galakkan kepada murid untuk melakukan sendiri aktiviti menceduk dengan camca bahan-bahan tersebut ke dalam cawan. Aktiviti yang dilakukan ialah melarutkan milo, susu, gula, kopi dan garam ke dalam air (Jadual 6.15). Selain murid mengetahui bahan terlarut, mereka juga dapat mengetahui rasa minuman tersebut. Aktiviti ini melibatkan penggunaan semua deria murid. Murid kelihatan gembira, tidak tertekan serta dapat menguasai sesi pembelajaran ini.



*Rajah 6.15. Aktiviti menggunakan bahan maujud*

Manakala Tini sebelum bimbingan telah melaksanakan PdP dengan persediaan yang kurang bertepatan iaitu menggunakan pendekatan pemusatan kepada guru disebabkan murid. Jadual 6.16 memaparkan susun atur perabot dalam kelas. Murid duduk di hadapan papan tulis menghadap guru. Setelah mendapat bimbingan melalui perbincangan dan penerangan, beliau cuba melaksanakan PdP secara pemusatan kepada murid dan kaedah yang menggembirakan murid-murid iaitu belajar melalui bermain.



Pada pendapat Tini, PdP mesti dilaksanakan dengan mengambil kira kepelbagaian tahap perkembangan murid, dan pada pemerhatian fasa satu didapati amalan menyesuaikan aktiviti mengikut tahap perkembangan murid tidak berlaku, sebaliknya memberi tugas yang sama kepada semua murid dan dipastikan dapat disiapkan dalam tempoh masa yang sama. Didapati, pada PdP slot kedua Tunjang Matematik jam 9.20 sehingga 10.00 pagi dengan tempoh PdP 40 minit, telah disekalikan dengan Tunjang Bahasa Malaysia dalam tempoh masa 20 minit lagi. Pengkaji akan berada bersama untuk membimbing secara terus peserta kajian ini.

Dari aspek penulisan RPH, setelah diteliti, pengkaji melihat ada penambahbaikan. Objektif pembelajaran telah dicatat. Sementara murid pula telah dapat menyelesaikan masalah matematik operasi tambahan dan dapat menyatakan hasil tambah dua himpunan objek. Murid dapat menyusun kad huruf suku kata menjadi perkataan yang diberikan. Cuma pembahagian aktiviti untuk murid 4+ dan 5+ belum jelas sedangkan Standard pembelajaran membezakan 4+ dan 5+. Pengkaji bersoal jawab dengan Tini (jadual 6.4)

P: “bagaimana caranya supaya mereka bebas memilih

Tini: “ya, biarkan mereka tentukan untuk masuk ke pusat pembelajaran yang mereka suka terlebih dulu, kemudian kita beri masa, boleh bertukar.

P: “ Bagus, boleh teruskan”

Tini memulakan PdP dengan set induksi nyanyian lagu operasi tambah dalam kumpulan kelas sebelum digerakkan murid kepada dua kumpulan di pusat pembelajaran yang disediakan. Selepas nyanyian tersebut, Tini membawa semua murid ke sudut matematik dan menunjuk cara sekali lagi menggunakan alat pembilang

untuk menyelesaikan operasi tambah. Kemudian, Tini bergerak ke sudut bahasa dan menerangkan pula di situ. Setelah itu, Tini meminta murid yang mahu ke sudut matematik mengangkat tangan dan bergerak ke situ. Sementara murid yang suka kepada aktiviti bahasa bergerak pula ke sudut bahasa. Oleh kerana bilangan murid lebih dua orang di sudut matematik, guru telah meminta murid tersebut pergi ke sudut bahasa dulu, kemudian nanti boleh ke sana semula.

Guru berada di pusat pembelajaran membimbing kumpulan murid ini, dengan menyediakan sejumlah kad suku kata di atas meja dan meletakkan senarai perkataan suku kata terbuka KVKV untuk diselesaikan oleh murid-murid ini. Guru memerhati kumpulan murid ini bekerjasama mencari kad suku kata tersebut. Murid yang belum menguasai perkataan, hanya mengenal huruf, mencari huruf dan diberi kepada rakan yang telah menguasai kemahiran membaca suku kata terbuka untuk disusun mengikut senarai yang diberikan oleh guru. (Jadual 6.17). Manakala, dalam kumpulan murid di sudut matematik pula, terdapat seorang murid yang bertugas mencatat operasi tambah yang di buat oleh rakan dalam kumpulan. Murid yang kurang mahir menulis, menyusun batu-batu mengikut urutan kiraan oleh rakan-rakan dalam kumpulan. Pembantu murid berada dalam kumpulan ini untuk membimbing murid. Setiap kumpulan diberi tempoh 15 minit, kemudian bertukar pusat pembelajaran.



*Rajah 6.17. Aktiviti mengikut kecenderungan murid*



Pengkaji dapat melihat Tini berjaya mengendalikan PdP ini dengan pemusatan kepada murid. Semua murid terlibat dengan aktif, malah Tini cuba memberi peluang mengikut kecenderungan dan minat murid terlebih dahulu. Penambahbaikan yang dicadangkan kepada Tini ialah dari segi penggunaan bahasa. Pengkaji memberi cadangan supaya lebih berhemah ketika bercakap dengan murid-murid, menggunakan laras bahasa yang bersesuaian dengan murid berumur empat dan lima tahun. Penulisan RPH di ruang aktiviti memerlukan pengelasan mengenai aktiviti untuk murid pelbagai aras keupayaan ini. Tini cuba melaksanakan aktiviti mengikut keupayaan murid, tetapi objektif PdP Tini tidak tercapai.

Kesimpulannya daripada bimbingan dalam bentuk perbincangan, bersoal jawab, penerangan, dorongan dan penglibatan oleh pengkaji dalam proses PdP, peserta kajian mampu meningkatkan kualiti PdP mereka, malah mereka boleh lebih maju lagi jika bimbingan sebegini berterusan diberikan secara individu. Masih banyak ruang lagi untuk dibimbing daripada aspek perancangan sebelum PdP bermula daripada penulisan RPH, semasa PdP dan selepas PdP.

#### **6.4 Perkembangan Selepas Bimbingan**

Persembahan tema ini adalah kesinambungan kepada persoalan kajian yang ke empat iaitu bagaimana bimbingan boleh membantu guru-guru lebih memahami KSPK dan dapat melaksanakan PdP dengan lebih baik. Tema ini menerangkan perkara berkaitan perkembangan pemahaman dan pengetahuan peserta kajian yang didapati daripada temu bual selepas pengkaji melaksanakan bimbingan. Dapatan analisis data menemui sesuatu yang baru, berbanding dengan dapatan analisis temu bual sebelum bimbingan.

Pertama sekali ialah kepetahan bercakap menghuraikan tajuk yang dibawa oleh pengkaji.

Peserta kajian menceritakan perkara yang dilaksanakan dengan penuh semangat dan yakin. Perkara-perkara yang diceritakan adalah berkaitan aktiviti yang dirancang, kaedah yang digunakan, perbezaan kanak-kanak, persediaan sebelum PdP dan cabaran yang dihadapi yang sama seperti isi kandungan temu bual sebelum bimbingan. Tetapi penekanan adalah lebih kepada kaedah pelaksanaan PdP dengan nada penceritaan peserta kajian memberi gambaran bahawa mereka memahami apa yang mereka ceritakan. Walaupun begitu, asas cara gaya pembawaan guru masih sama seperti sebelum bimbingan, cuma intensiti nada dan penekanan semasa bercerita setiap peserta yang berubah. Jadual 6.4 memaparkan pemahaman sebelum, semasa dan selepas bimbingan.

Jadual 6.4

*Pemahaman Sebelum, Semasa dan Selepas Bimbingan*

	<b>RANI</b>	<b>IDA</b>	<b>TINI</b>	<b>MI</b>
Sebelum	Pembelajaran mengikut perbezaan individu, perlu menyeronokkan dengan penglibatan semua murid, tetapi guru masih menguasai PdP.	Pembelajaran dengan mengambil kira kepelbagaian murid dan pembentukan sahsiah yang baik, menggunakan pendekatan belajar melalui bermain, inkuiri, bertema. Pembelajaran sendiri murid.	Pembelajaran perlu dipaksa	Pembelajaran yang perlu mengenal pasti potensi murid dan bersifat ansur maju menggunakan bahan maujud
Semasa	Aktiviti lebih terbuka kepada penglibatan murid, tetapi masih dikawal	Menyemak kembali KSPK dan cuba membuat perubahan dalam aktiviti dengan pelbagai pendekatan.	Memberi peluang kepada kanak-kanak secara sukarela memilih aktiviti.	Melaksanakan aktiviti mengikut aturan guru, tetapi ada pelbagai aras disediakan.

Jadual 6.4. sambungan

	<b>RANI</b>	<b>IDA</b>	<b>TINI</b>	<b>MI</b>
Selepas	Memberi peluang kepada murid melaksanakan pembelajaran mereka sendiri , pelbagai kaedah, fokus kepada aktiviti yang menyeronokkan.	Ada inisiatif baru untuk aktiviti murid yang lebih mencabar, sangat bersemangat untuk terus melaksanakan sesuatu aktiviti yang baru “Segar semula”.	dapat sebut PdP mempunyai pelbagai pendekatan dengan penekanan kepada aktiviti berkumpulan dengan ada “guru kecil”. Kemenjadian murid diutamakan tertumpu kepada aktiviti yang menyeronokkan, tidak lagi secara paksaan.	Menggunakan bahan maujud untuk menjadikan PdP lebih bermakna mengikut potensi masing-masing.
Kesimpulan	Bimbingan merupakan penguatkuasaan semula minda yang telah menghasilkan perubahan kepada pemahaman tentang kaedah dan pendekatan yang pelbagai, menyeronokkan dan bermakna, lebih berfokus kepada murid dengan melihat kepada perbezaan dan keperluan individu. Pendidikan yang mempunyai hala tuju kemenjadian murid ditangani dengan peranan dan semangat guru yang segar.			

#### 6.4.1 Perkembangan Guru Rani

Dapatan pengkaji dalam temu bual bersama Rani, menegaskan bahawa beliau mementingkan keseronokan murid semasa belajar dengan menyediakan aktiviti belajar sambil bermain. Rani banyak menyebut pendekatan yang membawa maksud berpusatkan murid, contohnya pendekatan projek.

T2Rani: “Beri peluang kepada kanak-kanak buat benda tu, banyak fokus dengan budak lah kaan, mendedahkan murid kepada pengalaman yang lebih luas, dari segi murid meneroka berdasarkan pengalaman dia lah”.

Penerangan Rani berkaitan kaedah PdP lebih terperinci berbanding sebelum bimbingan. Beliau dapat menerangkan penglibatan murid dalam aktiviti bermula sejak awal sehingga merangsang pemikiran murid. Contohnya,

T2Rani: “Kalau kita buat aktiviti tanam, dia sendiri ambik tanah, lepas tu kita bagi dia pi tengok setiap hari, la ni kita bagi dia buat sendiri dia boleh fikir”.

Pendekatan lain yang disebut Rani seperti pendekatan bertema, cara huraian Rani juga terperinci contohnya:

T2Rani: “Kalau tema masakan kan, masakan dulu Rani buat jus dengan budak-budak, memang seronoklah dia orang buat jus. Lepas tu kita buat sandwich, haa, jadi seronok”.

Beliau juga menyebut bahawa pelaksanaan PdP dilaksanakan dipelbagai ruang pembelajaran dalam dan luar kelas untuk menjadikan PdP lebih menyeronokkan,

T2Rani: “Kita bawak pi macam dekat sekolah kan ada tempat macam sangkar burung besar dekat belakang sana, jadi Rani bawak budak-budak sendiri, jadi, seronok la”

#### **6.4.2 Perkembangan Guru Tini**

Sementara itu, nampak kesungguhan Tini menerangkan usaha supaya semua muridnya menguasai kemahiran yang diajar beliau. Kelebihan Tini dalam temu bual kedua selepas bimbingan ini diamati dalam kaedah PdP berkumpulan. Tini menyebut kaedah berkumpulan dalam temu bual satu,

T2Tini: “Mereka buat aktiviti berkumpulan nak tunjuk dekat kawan-kawan.beliau ada sebut”.

Tetapi dalam temu bual kedua, beliau lebih menekankan kepada PdP cara model, iaitu murid yang lebih pandai menjadi guru kecil kepada rakan-rakan dalam kumpulan yang lambat dan sederhana, contohnya,

T2Tini: “Saya guna di sini apa yang kita buat nak pandai sama-sama, belajar tolong kawan, model maksudnya orang yang pandai dia jadi ketua”.

Beliau juga menegaskan bahawa murid-murid ini mesti diasuh supaya berfikiran aras tinggi (KBAT) kerana pendidikan prasekolah telah berubah, murid-murid belajar dengan cara meneroka sendiri. Seperti kata Tini,

T2Tini: “Kurikulum prasekolah ni level dia KBAT lah, cikgu menjadi fasilitator saja”.

Dengan sebab itu menurut Tini lagi bahawa guru-guru pun perlu bersedia,

T2Tini: “Cikgu pun kena berfikiran aras tinggilah”.

Murid-murid prasekolah sekarang bijak menggunakan teknologi, merangsang pemikiran mereka, sehingga ada aktiviti guru tidak perlu lagi menggunakan bahan maujud dalam BBM. Murid-murid petah bercerita daripada pengalaman penerokaan mereka sendiri seperti kata Tini.

T2Tini: “Depa dapat bercerita dalam satu-satu isu”.

Maka bagi Tini sendiri, beliau mengatakan bahawa beliau pun melaksanakan PdP yang menyeronokkan,

T2Tini: “Saya tak boleh serius mengajar depa”.

Kelihatan Tini sama seperti Rani, iaitu lebih faham bahawa PdP prasekolah sepatutnya dilaksanakan dengan kaedah yang menyeronokkan dan membenarkan murid-murid meneroka untuk mendapatkan pengalaman pembelajaran sendiri berbanding analisis temu bual satu sebelum bimbingan. Walau bagaimanapun, Tini dalam temu bual kedua tetap menunjukkan kerisauan terhadap waris yang tidak mengambil berat terhadap pendidikan anak-anak mereka sama seperti di dalam temu bual satu.

### 6.4.3 Perkembangan Guru Ida

Dapatan analisis kajian ke atas temu bual kedua terhadap Ida mendapati sesuatu yang lebih menakjubkan apabila beliau seperti tercungap-cungap semasa menceritakan perihal tingkah laku pengajaran beliau. Belum sempat mengambil tempat duduk, beliau sudah mula bercerita. Hal ini berbeza dengan Rani, Tini dan Mi yang masih bercerita seperti dalam temu bual, lambat memberi respon kepada persoalan perbincangan. Pendekatan pengajaran menjadi keutamaan Ida dalam PdP beliau. Malah, Ida turut berkongsi idea baru yang akan dilaksanakan pada tahun berikutnya,

T2Ida: “Saya rasa ada sesuatu yang saya nak buat, kita fasil la, buat macam usahawan, sekurang-kurangnya budak tu ada pengalaman untuk berurusan dengan orang lebih dewasa daripada dia”.

Ida turut berkongsi pengalaman beliau melaksanakan sesuatu yang baru dalam aktiviti lawatan,

T2Ida: “Sebelum ni, kita bawa pi tempat yang tengok saja, dia tak buat benda tu, macam kita pi Kid Land tu, dia ada aktiviti seperti memasak, aktiviti jadi tentera, jadi dia merasai benda tu, dia rasa macam seronok, lepas tu waris pun seronok cikgu seronok, semangat”.

Pelaksanaan aktiviti melibatkan murid dalam sesi lawatan menunjukkan tahap pemahaman Ida terhadap pelaksanaan PdP. Tanpa pemahaman jelas, beliau mungkin masih meneruskan cara lama dan tidak yakin melaksanakan perubahan ini.

Analisis ini juga mendapati bahawa Ida telah menguasai dan sangat memahami KSPK dan kaedah pelaksanaan PdP,

T2Ida: "Dari segi pelaksanaan dia, kita dah tau strategi dia, pendekatan dia kita patut guna kan, bertema, projek, inquirikan, berkumpul, saya dah buat dah. Yang saya rasa tak guna masteri kot. Sebab dia berkaitan dengan objektif yang kita nak capai kan".

Ida juga mengulas dokumen KSPK sebagai sebuah buku yang diterjemahkan kepada RPT dan RPH,

T2Ida: "Kita bawa keluar dia punya standard-standard dia dan kita laksanakan, kita terjemahkan dia balik dalam PdP yang kita buat tu, melalui aktiviti yang kita laksanakan, berkaitan dengan kaedah untuk mencapai. Dlm pelaksanaan tu, tema ka, projek ka"

Penyataan ini menjelaskan lagi tahap pemahaman Ida terhadap konsep KSPK. Ternyata Ida menguasai pengetahuan dan pemahaman terhadap KSPK yang juga jelas tentang Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan apabila beliau menyatakan bahawa semasa merancang dan melaksanakan aktiviti, beliau memberi perhatian kepada perbezaan individu,

T2Ida: "Ajaq budak ikut tahap umur dia, tahap kebolehan dia"

Dalam konteks pelaksanaan PdP ini, Ida juga memahami dan jelas tentang peranan guru sebagai pemudah cara dan pembimbing kepada murid-murid semasa murid-murid sedang melaksanakan tugas mereka,

T2Ida: "Kita kena tengok aktiviti selalunya berpusatkan murid la, sekarang ni tak mau dah berpusatkan guru".

Analisis dapatan ini juga mendapati Ida telah merungkai sesuatu yang terbelenggu sebelum ini. Ida dengan penuh kesedaran dan keinsafan menzahirkan bahawa apabila beliau menguasai KSPK, banyak perkara yang boleh dibuat lagi dalam pelaksanaan PdP ini. Banyak perkara yang boleh disampaikan kepada murid yang sebelum ini tidak disampaikan. Banyak perkara yang murid boleh belajar,

T2Ida: “Kita nampak sendiri kelemahan,kita tak beri peluang,  
buat aktiviti sendiri, SeBab cikgu yang dok cakap”.

Kesedaran dan keinsafan ini telah mencetuskan sesuatu yang baru kepada Ida, keyakinan diri, sehingga beliau mengungkapkan kata-kata,

T2Ida: “Adakah di hujung-hujung usia baru nak jumpa benda ni”.

Jelas Ida lagi bahawa ,

T2Ida: “Saya lebih mendalami benda tu sejak kak bimbing saya la”.

Seterusnya dalam analisis temu bual kedua Ida, terdapat sesuatu kelainan yang ketara terserlah iaitu satu nafas baru dalam pedagogi selepas bimbingan. Ini dibuktikan daripada kekerapan beliau melafazkan kata-kata yang membawa maksud tersebut iaitu:

T2Ida: “Tak tau la, sejak dua menjak ni, termotivasi lebih ja”.

T2Ida: “Mungkin sebab saya, bila kita lebih memahami tentang apa tu pra, apa keperluan pra tu, apa yang kita nak hasilkan budak-budak tu. Kita pun rasa macam semangat lebih, dia jadi motivasi terlebih, Saya macam termotivasi je nak buat sesuatu cam semangat la”,

T2Ida: “Lepas pada bimbingan tu, baru saya buat”.



T2Ida: “Bila kita rasa lebih, mungkin la, kita dah nampak dah apa kehendak kurikulum tu kan”.

Ida sangat teruja menggambarkan lagi keyakinan yang tinggi, apabila pentadbir sekolah memberi sokongan sepenuhnya kepada beliau untuk melaksanakan program-program PdP prasekolah. Malah, menjadikan beliau dan kelas sebagai rujukan untuk semua guru-guru di sekolah kajian ini. Beliau adalah contoh amalan PdP abad 21.

#### **6.4.4 Perkembangan Guru Mi**

Analisis kajian daripada temu bual kedua, Mi menyerlahkan perubahan pada keyakinan diri menjadi guru prasekolah setelah lebih memahami konsep pendidikan prasekolah. Beliau lebih memahami bahawa KSPK mengandungi semua aspek perkembangan. Tugas guru untuk mengembangkan potensi setiap murid mengikut kecenderungan contohnya,

T1Mi: “Ada segelintir murid saya terserlah bakat nyanyian dan tarian, tapi dari segi akademik dia kurang, kemudian ada setengah lebih berminat bahagian nombor”.

Bagi melaksanakan PdP, Mi mengatakan beliau menggunakan pendekatan projek dan menggunakan ruang-ruang di pusat pembelajaran, sebab memberi peluang kepada murid-murid untuk memilih,

T2Mi: “Sebab dia bebas, dia boleh buat apa dia nak, dia boleh buat apa ikut kemahuan dia, dia boleh buat ikut tahap perkembangan dia. Makna kita hanya susun aktiviti, cadangan aktiviti yang kita nak buat kemudian dia akan pilih sendiri dia suka buat apa”.

Mi merancang aktiviti dengan penulisan RPH dengan menyemak objektif dengan tahap perkembangan murid dengan kaedah mudah ke susah. Ini menjelaskan Mi lebih memahami pelaksanaan PdP berbanding sebelum bimbingan.

Analisis ini juga menemukan peluasan minda apabila Mi tersedar kaedah PdP beliau apabila beliau tidak pernah dapat mewakili zon pendidikan ke pertandingan bakat dan kemahiran murid prasekolah berbanding dengan rakan-rakan guru lain. Sekarang, beliau akan meneruskan usaha melaksanakan PdP prasekolah dengan lebih melibatkan murid dan berjadual,

T2Mi: “Saya nak buat penambahbaikan kaedah yang saya buat ni lah, tahun depan saya nak mula awal tahun lagi”.

Kesimpulannya, analisis temu bual kedua selepas bimbingan menunjukkan semua pemahaman guru telah berubah terhadap KSPK dan amalan pelaksanaan. Walau bagaimanapun, pemahaman yang diperolehi oleh setiap peserta kajian ini berbeza. Kelancaran guru-guru bercerita perihal aktiviti yang telah dilaksanakan di dalam kelas prasekolah. Perbincangan tentang kurikulum yang berfokuskan melahirkan murid-murid berfikiran aras tinggi, PdP dengan konsep model dan menyeronokkan serta memerlukan perubahan juga pada guru. Kesedaran, keinsafan yang dizahirkan bersama pemahaman KSPK yang mendalam serta perbincangan tentang bakat-bakat yang berbeza pada murid prasekolah wajar dibangunkan oleh guru prasekolah dengan memberi peluang penerokaan dan kebebasan kepada mereka memilih aktiviti yang digemari.

## **6.5 Kesimpulan**

Kesimpulannya, persoalan berkaitan pemahaman guru, amalan, cabaran yang membawa kepada pelaksanaan intervensi melalui mediasi dalam bentuk bimbingan. Menggunakan kaedah mengkategorikan maklumat yang diperolehi kepada tema-tema bagi menghuraikan data persoalan yang pertama, kedua dan ketiga. Persoalan pertama menyerlahkan tema yang memberi fokus kepada dokumen KSPK. Sementara persoalan ke dua pula, menterjemahkan amalan pelaksanaan KSPK. Diikuti penemuan cabaran pelaksanaannya adalah menjawab persoalan ketiga. Manakala bimbingan dilakukan dengan teknik perbincangan, bersoal jawab dan memberi dorongan supaya berlaku perubahan kepada perkembangan kognitif, persekitaran, afektif dan metakognitif peserta kajian.



## **BAB TUJUH**

### **PERBINCANGAN, RUMUSAN DAN CADANGAN**

#### **7.1 Pendahuluan**

Bab ini membincangkan hasil dan rumusan kajian yang dihuraikan dalam bab empat, lima dan enam meliputi empat persoalan kajian. Perbincangan merangkumi aspek pemahaman, amalan, cabaran dan intervensi dalam pelaksanaan KSPK. Perbincangan ini bertujuan mencapai objektif kajian iaitu meneroka pemahaman guru prasekolah terhadap KSPK, meneliti cara guru mengamalkan KSPK, memahami cabaran dan melaksanakan bimbingan. Terangkum dalam bab ini juga ialah sumbangan, implikasi dan limitasi kajian dan cadangan kajian.

#### **7.2 Pemahaman Guru Terhadap KSPK (Sebelum Bimbingan)**

KSPK dianggap oleh semua peserta kajian sebagai satu panduan untuk guru melaksanakan PdP. Di dalamnya terkandung tunjang dan standard pembelajaran yang meliputi semua aspek perkembangan JERIS. Ini selari dengan tujuan KSPK digubal iaitu untuk menjadi panduan guru dalam mendukung hasrat mulia negara bagi menyediakan pendidikan prasekolah bertaraf dunia kepada generasi masa kini dan akan datang (KPK (2003), KSPK (2010), DSKP KSPK (2017)).

##### **7.2.1 Dokumen dan Kandungan**

Bahagian ini dibahagikan kepada lima subtopik iaitu panduan guru, kandungan KSPK, kaedah, strategi dan pendekatan PdP, pendekatan pemusatan guru dan murid serta penilaian kanak-kanak. Hasil dapatan kajian ini akan dibincangkan beserta sorotan kajian lampau.

#### **7.2.1.1 Panduan Guru**

Dalam kajian ini, didapati keempat-empat peserta kajian menyatakan mereka memahami tujuan kurikulum, objektif dan matlamat kurikulum membenarkan penemuan dalam kajian Abdul Rashid (2011), Ahmad Abdulai (2013), Abdul Halim Masnan dan Noor Mashitah Mohd Radzi(2015) di mana guru perlu faham objektif PdP untuk mencapai matlamat kurikulum.

Namun begitu pernyataan guru-guru dalam kajian ini berbeza mengikut perspektif masing-masing tentang kurikulum pendidikan awal kanak-kanak, tujuan pembentukan KSPK, memahami hala tuju dan hasrat Kementerian Pendidikan Malaysia dari aspek KSPK sebagai panduan kepada guru. Malah, dalam kajian ini seorang peserta kajian iaitu Mi yang mempunyai pengalaman kurang daripada lima tahun, bukan saja memahami, tetapi dengan kesedaran membandingkan dan dapat membezakan KSPK ini dengan PdP di Tahap Satu dan Tahap Dua sekolah rendah, beliau dapat membuat analisis terhadap dua kurikulum.

Sementara itu dalam kajian (Mangwaya, Blignout dan Shervani(2016,2016), mendapati guru-guru lama tidak ada pengetahuan tentang kurikulum pendidikan awal kanak-kanak. Namun berbeza pula dengan dapatan Norly Jamil (2015) yang mendapati tidak terdapat perbezaan tahap pemahaman antara guru lama dan baru, fokus kepada konsep awal matematik, guru lama lebih bersemangat untuk mendapatkan sesuatu ilmu baharu.

#### **7.2.1.2 Kandungan KSPK**

Diteliti lagi dengan lebih mendalam tentang inti pati KSPK, didapati setiap peserta menyebut nama tunjang yang terdapat di dalam KSPK. Ida dapat menyebut enam tunjang, Rani empat tunjang, Tini tiga tunjang dan Mi dapat menyebut empat daripada enam tunjang yang terdapat di dalam KSPK. Peserta kajian juga memahami bahawa aspek perkembangan kanak-kanak merupakan teras kepada pembinaan tunjang-tunjang yang terdapat di dalam KSPK. Semua peserta memberi pendapat yang membawa maksud wujud perbezaan individu. Rani, Ida dan Mi menyebut dari aspek perkembangan kanak-kanak berbeza dan tidak sama. Sementara Tini pula menyebut bahawa KSPK memang mengandungi panduan untuk murid yang berbeza.

Pandangan yang berbeza ini boleh dikaitkan dengan pengalaman, kelayakan, latihan yang berbeza antara keempat-empat peserta kajian ini. Justeru, dapatan kajian ini membuktikan peserta kajian memahami tujuan dan kandungan kurikulum, sekaligus menyokong dapatan kajian lepas oleh Weisberg(2013), Ahmad Abdulai(2013), Abdul Rashid dan Hasmah Ismail (2013), Mangwaya dan rakan-rakan (2016), Veziroglu-Celik (2018) yang menekankan kepentingan guru-guru memahami tujuan dan kandungan kurikulum untuk memastikan PdP dalam dilaksanakan dengan berkesan. Selain itu prinsip dan falsafah hidup yang membentuk sikap dan persepsi turut memberi kesan kepada pemahaman yang berbeza ini (Norly Jamil(2015).

#### **7.2.1.3 Kaedah, Strategi dan Pendekatan PdP**

Dari aspek pemahaman terhadap kaedah, strategi dan pendekatan PdP, didapati semua peserta kajian menyebut kaedah, strategi dan pendekatan yang terdapat dalam dokumen (KPK, 2003; KSPK, 2010; dan KSPK 2017). Setiap orang guru mempunyai

pandangan berbeza mengikut pemahaman masing-masing. Walau bagaimana pendekatan yang paling popular disebut sebagai pendekatan pemusatan kepada murid adalah belajar melalui bermain, dikatakan dapat memberi peluang kepada murid untuk melibatkan diri dalam aktiviti dan menyeronokkan. Berbeza dengan tiga peserta kajian yang lain, sementara Rani, Tini menambah bahawa mereka menggunakan cakera padat untuk nyanyian. Tambah Tini bahawa beliau memaksa murid pengendalian aktiviti PdP dan penguasaan ilmu dan dalam masa sama menegaskan bahawa kaedah pemusatan murid tidak sesuai dilaksanakan di prasekolah. Ini menunjukkan Tini masih kurang jelas tentang kaedah pendekatan pemusatan murid. Ia adalah paling banyak menyebut kaedah dan pendekatan yang terdapat di dalam KSPK berbanding dengan tiga yang lain. Mungkin faktor pengalaman beliau lebih lama berbanding dengan tiga yang lain.

Dengan menyorot latar belakang peserta kajian yang menceritakan pengalaman mereka bersekolah disertakan pengalaman mengajar sekolah rendah dan menengah yang mengamalkan kaedah pemusatan guru menggunakan teknik latih tubi, peserta kajian ini ternyata masih dipengaruhi pengalaman lampau mereka semasa di sekolah dahulu. Ini turut disertakan dengan asuhan dan didikan ibu bapa yang membentuk falsafah peribadi masing-masing. Berkaitan dengan ini, kajian ini seiring dengan dapatan Nilay dan Derya (2014), Shabani (2016) dan kajian Brinks (2016) di mana mereka mendapati guru-guru masih dipengaruhi pengalaman pembelajaran mereka semasa di sekolah dahulu. Walau bagaimanapun dalam kajian ini telah mendapati falsafah dan pegangan hidup juga membentuk sikap dan pemahaman guru-guru ini terhadap KSPK. Disokong dengan penemuan Veziroglu-Celik dan Acar (2018)

bahawa fahaman tradisional membelenggu pemikiran guru-guru sehingga sukar untuk mereka memahami kurikulum.

#### **7.2.1.4 Pendekatan Pemusatan Guru dan Murid**

Sementara itu pula, melihat kepada dapatan kajian yang lama iaitu Young-Ihn Kwon (2002), didapati bahawa sejak lama, guru memahami konsep pembelajaran berpusatkan murid, tetapi terpaksa melaksanakan PdP dengan memberi penekanan kepada literasi dan numerasi. Ini disebabkan komuniti dan pentadbir sekolah masih kurang faham tentang pembelajaran pemusatan kepada murid. Berbeza pula dengan dapatan kajian Fang-Lee dan Ling Tseng (2008), yang mendapati konflik dengan budaya tradisi. Sebaliknya, dalam kajian ini, komuniti dan pentadbir serta guru-guru di sekolah mempengaruhi pemahaman guru tentang amalan bersesuaian dengan perkembangan dan pemahaman terhadap pemusatan kepada murid. Program LINUS juga turut mempengaruhi pemahaman dan tindakan guru dalam PdP.

Dari segi lokasi geografi, berbeza dengan kajian ini, peserta kajian semua di prasekolah KPM dan semua sekolah berada dalam satu daerah pendidikan, walau pun lokasi sekolah di kedudukan yang berbeza iaitu di utara, tengah dan barat daerah kajian, tetapi dalam jarak 25 kilometer antara sekolah tempat peserta kajian bertugas. Daerah kajian berada dalam lingkungan pusat pengajian tinggi, berbanding dengan daerah lain di Kedah. Jadi pemikiran dan budaya tidak jauh berbeza. Yang membezakan pemahaman peserta kajian ini terhadap PdP pemusatan kepada murid bukan disebabkan lokasi sekolah, tetapi pengalaman, pengetahuan, sikap dan falsafah peribadi, pengaruh pentadbir dan komuniti serta program dan dasar kerajaan serta latihan diterima.



Konflik budaya dan kepercayaan tradisi ini juga didapati dalam kajian Myagmar (2010) dalam pemahaman terhadap PdP pemusatan kepada murid. Guru-guru di luar bandar masih dipengaruhi pemahaman tradisi dengan budaya tempatan, sementara guru-guru di bandar telah menguasai pendekatan pemusatan kepada murid dan membina pengetahuan baru. Begitu juga dapatan kajian Sharipah Nor Puteh dan Aliza Ali (2012), pemahaman guru tadika daripada agensi berbeza tentang PdP pemusatan murid khususnya tunjang bahasa melalui pendekatan bermain telah mendapati bahawa wujudnya pemahaman yang berbeza dan menyebabkan amalan yang berbeza dalam PdP bahasa..

Penemuan dalam kajian ini juga mendapati bahawa semua peserta kajian ini kelihatan keliru tentang konsep pendekatan berpusatkan murid menggunakan kaedah main. Peserta kajian juga serba salah dengan kesediaan dan penerimaan pihak pentadbir dengan dasar kerajaan yang dilaksanakan di sekolah. Penemuan kajian ini seiring dapatan kajian McInnes, K., Howard, J., Miles, G., dan Crowley, K. (2011) dan Jay, J.A. dan Knaus, M.(2018), bahawa dalam pemahaman terhadap pendekatan berpusatkan murid dengan kaedah belajar melalui bermain, guru-guru keliru, tidak tahu strategi main untuk dijadikan aktiviti dan tidak pasti pelaksanaan yang betul. Berbeza pula dengan kajian Wien (2011) yang mendapati bahawa walaupun guru-guru faham, tetapi sukar untuk melaksanakannya kerana latar belakang dan budaya masyarakat.

#### **7.2.1.5 Penilaian Kanak-kanak**

Seterusnya, diselidiki tahap pemahaman peserta kajian terhadap penilaian kepada murid prasekolah. Didapati Rani menjelaskan kefahamannya bahawa perkembangan

murid dan penambahbaikan PdP, Ida menambah untuk laporan kepada waris, sementara Tini menyebut penilaian adalah menanda skala bagi tahap pencapaian murid sama ada telah menguasai, sedang menguasai atau belum menguasai. Mi pula lebih fokus kepada pengetahuan perubahan tingkah laku murid. Hakikat penemuan ini menemui bahawa masih terdapat guru yang sangat kurang jelas berkaitan penilaian kanak-kanak.

Dapatan kajian Demircan dan Olgan (2011) membuktikan bahawa dalam aspek penilaian kanak-kanak masih memerlukan kajian terperinci mengenai keupayaan, pengetahuan, kemahiran dan pemahaman guru mengenainya.

Menurut dapatan kajian Harris (2011) pula, penilaian harus dilaksanakan dalam situasi sebenar dan mempunyai perasaan ingin tahu yang tinggi menjadi dasar pemerhatian. Di teliti lagi dalam dapatan kajian Mariani (2001) dan Lihanna (2003), bahawa penilaian autentik perlu dilaksanakan untuk mengukur keupayaan kanak-kanak dalam pelbagai aspek. Tambah Lihanna (2003), penilaian yang hendak dilaksanakan memerlukan kefahaman guru yang jelas terhadap tujuan penilaian. Sementara Zaharah (2008) menambah bahawa guru-guru mempunyai kepercayaan yang tinggi terhadap penilaian, dan mereka mengharapkan latihan untuk membimbing mereka supaya lebih memahami tentang penilaian ini.

Dapatan kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian-kajian lepas di atas. Guru belum lagi memahami cara penilaian kanak-kanak. Hal ini disebabkan proses penilaian bukan saja memerlukan pemahaman tetapi juga kemahiran mengurus penilaian dan pentaksiran kanak-kanak itu sendiri.

## **7.2.2 Aspek Perkembangan Kanak-kanak**

Bahagian ini mempersembahkan perbincangan mengenai aspek perkembangan kanak-kanak. Aspek perkembangan ini meliputi perbezaan individu, faktor yang mempengaruhi aspek perkembangan dan amalan yang bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak prasekolah serta peranan, ciri-ciri dan persepsi guru.

### **7.2.2.1 Perbezaan Individu**

Pemahaman peserta kajian juga meliputi perbezaan individu kanak-kanak bertepatan dengan KSPK (2010) dan DSKP KSPK (2017). Pada bahagian ini menjelaskan pemahaman peserta kajian berkaitan terhadap aspek perkembangan kanak-kanak.

### **7.2.2.2 Faktor yang Mempengaruhi Aspek Perkembangan**

Pengkaji telah menemui pandangan peserta kajian terhadap aspek perkembangan kanak-kanak dari aspek faktor yang mempengaruhi perkembangan. Pertama sekali disebut oleh semua peserta, adalah factor ekonomi dan tahap Pendidikan ibu bapa yang turut mempengaruhi sikap terhadap Pendidikan anak-anak.

Penekanan semua peserta kajian kepada faktor ibu bapa adalah sangat ketara dalam membantu perkembangan pendidikan awal anak-anak. Menurut Norly Jamil (2015) dalam aspek kepelbagaian perbezaan individu yang dikaitkan dengan sikap ibu bapa. Maka dengan dapatan, ini faktor ibu bapa memberi implikasi kepada pihak pejabat pendidikan daerah dan sekolah menyalurkan maklumat kepentingan pendidikan awal ini kepada masyarakat terutama ibu bapa dengan pelbagai cara supaya memberi perhatian kepada pendidikan di peringkat awal.

### 7.2.2.3 Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan

Selain itu, turut dikaitkan dalam kajian ini ialah pemahaman peserta kajian terhadap *Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan Kanak-kanak*. Menurut pemahaman seorang peserta kajian iaitu Ida, perbezaan individu adalah mengikut tahap kebolehan murid dan bersesuaian dengan perkembangan kanak-kanak itu sendiri iaitu merujuk kepada ABP yang menjadi prinsip PdP prasekolah mengikut DSKP KSPK (2017). Namun begitu, penemuan dalam kajian ini ialah ada guru iaitu Ida yang hanya bijak merancang, tetapi kurang dapat melaksanakannya kerana kurang mahir menyesuaikan aktiviti mengikut ABP.

Pengkaji juga mendapati, terdapat seorang peserta kajian iaitu Mi menyebut istilah ABM dan menjelaskan dengan betul iaitu aktiviti yang disediakan dan dilaksanakan adalah mengikut kemahiran, kebolehan, minat, keperluan, kadar dan tahap perkembangan kanak-kanak. Hal ini selari dengan pendapat Gestwicki (2007) yang mendapati PdP perlu mengikut minat, perkembangan, keperluan, kebolehan dan keupayaan kanak-kanak. Rani, Tini dan Mi turut menyatakan menumpukan kepada pemilihan standard pembelajaran yang disediakan mengikut umur yang telah disediakan di dalam KSPK. Namun huraian tiga orang peserta ini kurang mendalam, menggambarkan mereka kurang memahami prinsip ini.

Dalam kajian ini, pemahaman keempat-empat peserta kajian tentang penggunaan teori dalam PdP KSPK adalah diserlahkan dalam pernyataan lisan mereka semasa temu bual. Ida dan Mi ada mengaitkan beberapa teori dalam pelaksanaan PdP mereka, ini jelas menunjukkan mereka mempunyai pengetahuan berkaitan dengannya. Sejauh mana pemahaman mereka dalam pelaksanaan PdP dikupas dengan lebih lanjut dalam

bahagian aspek pelaksanaan KSPK. Sementara Tini dan Rani pula menunjukkan mereka tidak memahami teori apabila telah menyebut nama tokoh yang dipadankan dengan teori salah. Ini menyebabkan idea mereka hanya tertumpu pada apa yang tercatat di dalam KSPK sahaja. Sedangkan, kandungan KSPK adalah hanyalah garis panduan untuk guru sahaja. Guru bebas meluaskan lagi aktiviti mengikut kesesuaian dan kreativiti murid masing-masing. Ini selari dengan dapatan kajian Edward (2005), wujud kekeliruan yang dihadapi oleh peserta kajian beliau tentang pemahaman teori mental dan konstruktivisme dalam Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP) apabila melaksanakan pendekatan projek.

Maka dengan ini, guru harus diberi latihan dan kursus tambahan secara berterusan berkaitan ABP. Guru perlu ada kemahiran menguruskan aktiviti yang disesuaikan dengan perkembangan kanak-kanak kerana guru yang tidak mahir sukar untuk meneruskan pengajaran dalam bidang berkaitan. Ini dibuktikan oleh Adam dan rakam-raman (2015) yang melihat aspek pelaksanaan pendekatan projek

Kajian Kim (2011) mendapati guru-guru pra perkhidmatan yang lama mengikuti program latihan menunjukkan kepercayaan yang lebih tinggi tentang ABP, iaitu mereka memilih dan menyediakan aktiviti mengikut perbezaan individu berbanding dengan guru-guru yang baru saja mengikuti program latihan. Dapatan Kim (2011) selari dengan dapatan kajian ini, di mana Ida dengan jelas dapat memahami prinsip ABP; dengan mengaitkan teori pembelajaran behaviourisme dengan tokoh Thorndike, perilaku rangsangan dan gerak balas sebagai merangsang tingkah laku murid. Ida juga mempunyai pengalaman mengajar yang lama dan menerima latihan yang lebih banyak berbanding tiga peserta lain, walaupun semua peserta adalah dalam bidang pengajian

pendidikan awal kanak-kanak. Ini menunjukkan pengalaman dan latihan berterusan yang diterima oleh guru dalam perkhidmatan selari dengan kajian Haroon (2004), Sofua dan Tsafos (2009), Darling Hammond (2010), Zhu (2010), Akinrotimi dan Olowe (2016). Latihan yang dicadangkan boleh mengambil kira dapatan kajian Hedge dan Cassidy (2009); Bredekamp (2009) yang mengemukakan bahawa guru-guru yang memahami ABP adalah guru-guru yang mendapat latihan mengikut kesesuaian latar belakang sosio-budaya mereka seperti yang ditetapkan oleh NAEYC (2009).

Seterusnya, pemahaman guru terhadap ABP turut dikaitkan dengan penerimaan masyarakat. Harapan dan kehendak ibu bapa dan pihak pentadbir yang masih konvensional yang berfokuskan kepada pencapaian akademik masih sukar dikikis. Pemikiran peserta kajian telah dipenuhi dengan kebimbangan menyebabkan pemahaman mereka terhadap ABP semakin kabur dan mengelirukan. Hasil kajian yang dilaksanakan oleh pengkaji mendapati berlakunya konflik diantara peserta kajian dengan ibu bapa dan pihak pentadbir berkaitan Program LINUS di Tahap Satu sekolah rendah. LINUS memfokuskan kepada penguasaan kemahiran asas literasi Bahasa Malaysia, numerasi dan literasi Bahasa Inggeris. Semua peserta kajian ini menzahirkan kebimbangan murid mereka akan masuk ke kelas LINUS pada tahun satu, iaitu program pemulihan yang disediakan khas untuk murid yang tidak melepasi saringan LINUS. Kekangan ini menyebabkan keempat-empat peserta kajian telah memberi perhatian yang lebih kepada penguasaan kemahiran asas ini sehingga mengabaikan pelaksanaan ABP. Hal ini seiring dengan hasil kajian Fang-Lee dan Ling Tseng (2008) di mana pengaruh budaya yang bersifat tradisi menyebabkan guru sukar untuk melaksanakan ABP.

Rumusannya, perbezaan tahap pemahaman peserta kajian dalam temu bual pertama ini adalah berlandaskan latar belakang pengalaman, pengetahuan, latihan semasa bekerja, sikap dan falsafah peribadi yang mereka pegang, faktor usia, jenis kursus semasa pengajian dan pengurusan tempat bertugas. Pengalaman peserta kajian di bawah lima tahun yang paling sedikit, mencerminkan tahap pemahaman guru yang baru, dan kurang pengalaman berbanding dengan pengalaman guru yang mengajar lebih daripada 20 tahun. Pengalaman, kelayakan dan latihan memberi impak kepada pemahaman guru terhadap KSPK.

#### **7.2.2.4 Peranan, Ciri-ciri dan Persepsi Guru**

Kesimpulannya, semua peserta kajian memahami peranan mereka sebagai guru, pengganti kepada ibu bapa ketika di sekolah, malah lebih jauh daripada itu menggalas harapan ibu bapa, pembimbing, pembentuk sahsiah perilaku murid-murid, pendidik. Peranan ini juga dicatatkan dalam KSPK (2010) dan DSKP KSPK (2017). Dengan peranan itu, mereka sedar ciri-ciri yang patut ada seperti ikhlas, sabar, bertanggungjawab dan nilai-nilai murni yang lain lagi. Seperti mana dapatan kajian Zhenlin (2009) dan Lin (2012), guru adalah membantu, guru sebagai pemerhati, guru sebagai pengkaji. Teori sosio-budaya Vygotsky (dalam Miller *et al.*, 2003), menjelmakan konsep pembimbing untuk membantu kanak-kanak atau orang lain bagi mencapai potensi mereka semaksimum mungkin. Walaupun peserta kajian tidak menjiwai teori ini, tetapi sebenarnya daripada dapatan ini, didapati mereka ada sedikit kefahaman tentang konsep membimbing ini.

#### **7.2.3 Amalan Pelaksanaan PdP**

Bahagian ini membincangkan amalan pelaksanaan PdP peserta kajian. KSPK menekankan PdP dilaksanakan menggunakan kaedah pemusatan murid melalui

sembilan pendekatan, dengan penekanan kepada pentaksiran dan kemahiran abad ke-21 dan KBAT. Prinsip ABP memberi fokus kepada kecenderungan potensi kepelbagaian kecerdasan setiap murid melalui persekitaran pembelajaran yang memberangsangkan dan menyumbang kepada pembelajaran berkesan. Pembinaan DSKP KSPK turut mengambil kira teori pelbagai kecerdasan; Taksonomi Bloom, Hierarki Keperluan Abraham Maslow, Lev Vygotsky, teori pembelajaran konstruktivisme serta teori tingkah laku. Malah, Teori Taksonomi Bloom dan Howard Gardner yang mendasari pembentukan kurikulum (Gardner, 1983).

Walaupun keempat-empat peserta kajian ini memahami kehendak KSPK, teori dan perkembangan kanak-kanak, namun amalan pelaksanaan kurikulum mereka adalah berbeza. Pelbagai tahap pemahaman guru memberi implikasi kepada pelaksanaan seperti dapatan kajian Awang dan Zamri (2006). Ida faham dan laksanakan, sementara Rani faham, tetapi tidak dapat laksanakan kerana kurang mahir dan kekangan lain, manakala Tini tidak faham, maka tidak dapat laksanakan. Mi tidak faham, tetapi dapat laksanakan, cuma guru tidak tahu menyebut dengan bahasa ilmiah pendekatan dan teori yang digunakan. Manakala Siti Iwana Sharizah Abu Samah, Rohaty Mohd Majzub dan Zamri Mohamad (2014) mendapati guru tidak mahir dalam pengajaran penulisan menyebabkan guru hanya melaksanakan PdP lebih kepada aktiviti menyalin, soal jawab dan latih tubi. Kajian Bredekamp (2009), mendapati pendidikan awal kanak-kanak yang berkualiti memerlukan pelaksanaan ABP seperti yang ditetapkan oleh NAEYC (2009). Maka, dapatan kajian ini dibahagikan kepada tiga fasa pemerhatian, iaitu sebelum, semasa pelaksanaan PdP dan pemerhatian PdP menggunakan instrumen Standard 4 SKPM 2010.



### 7.2.3.1 Fasa Persediaan Perancangan Awal

Dapatan pemerhatian sebelum ialah fasa persediaan perancangan awal. Daripada penelitian pengkaji, semua peserta kajian memiliki dokumen KSPK, RT, KP, jadual waktu seminggu dan RPH untuk digunakan sebagai bahan rujukan dan punca kuasa pelaksanaan KSPK. Bahagian penggunaan semua dokumen ini sebagai rujukan, menunjukkan keempat-empat peserta kajian menjadikan dokumen ini bahan yang hampir dengan mereka. Tetapi, cara mereka menyimpan dan memilih bahan utama di atas untuk dirujuk, menggambarkan juga kefahaman mereka terhadap peri pentingnya bahan ini, yang akan membawa implikasi kepada amalan PdP.

Didapati dua peserta merujuk RT sebagai bahan utama, tetapi meletakkan dokumen KSPK berhampiran. Dua peserta lagi merujuk dokumen KSPK dengan menyimpan RT dan kontrak pengajaran. Contoh Rani, “meletakkan dokumen KSPK dalam beg bimbit, senang nak balik buat kerja kat rumah, nak rujuk”, manakala Ida “membawa balik RT ke rumah setiap hari untuk rujukan, senang sikit nak tengok”. Sepatutnya semua merujuk RT yang telah disusun mengikut minggu dan boleh mengubah suai mengikut kesesuaian, seperti mana arahan pekeliling Ikhtisas Bilangan 3/1999. Hanya Ida yang benar-benar menggunakan semua dokumen tersebut apabila senang mendapatkan semua dokumen tersebut ketika diminta, sedangkan tiga orang lagi masih kurang pasti. Tahap keprihatian peserta kajian kepada bahan rujukan utama PdP mencerminkan tahap pemahaman mereka. Berbeza dengan apa yang mereka telah beritahu akan kepentingan dokumen ini sebagai rujukan. Semua ini akan memberi kesan kepada pelaksanaan PdP kerana kualiti PdP bermula dengan perancangan yang teliti. Janet Moyles, Sian Adams dan Alison Musgrobe (2002) mendapati guru yang tidak memahami kurikulum tidak akan dapat melaksanakan pedagogi dengan berkesan, sebaliknya guru yang berkualiti akan terus maju.

Kelihatan guru-guru ini seperti menganggap dokumen itu hanya sebagai satu bahan wajib diterima, tetapi disimpan sahaja. Guru-guru ini tidak menyemak dan meneliti inti pati kurikulum. T. Bumen, Esro Cakar, Derya G. Yildiz (2014) mendapati bahawa guru-guru dianggap sebagai juruteknik yang hanya melaksana kurikulum yang digubal oleh pakar di peringkat atas. Guru-guru tidak mempunyai kepakaran mengubahsuai kurikulum mengikut latar belakang tempatan mereka. Ini menyebabkan guru-guru tidak dapat melaksanakan kurikulum sepenuhnya.

Dapatan kajian ini mendapati perkara yang sama berlaku kepada Tini dan Mi. Malah mereka keliru yang mana patut dirujuk dan tidak dapat mentafsir kurikulum kerana tidak menguasai kurikulum sepenuhnya. Sehingga menjadikan cadangan jadual waktu yang disediakan juga mengelirukan. Jumlah masa yang dicatat dalam slot tidak konsisten dan tidak mencukupi seperti disediakan di dalam DSKP KSPK (2017). Ini berlaku kepada Ida sahaja, tetapi tidak kepada Rani, Tini dan Mi. Pengalaman mengajar yang kurang daripada lima tahun mungkin mempengaruhi Mi dan Tini berbanding dengan Ida dan Rani yang mempunyai pengalaman mengajar melebihi sepuluh tahun.

Sementara dapatan kajian ke atas penyediaan RPH pula, mendapati RPH yang disediakan oleh keempat-empat peserta dilengkapi dengan maklumat asas dan butiran diri, cuma Rani dan Mi menyediakan RPH dengan tiada pernyataan objektif PdP. Tunjang PdP dicatat pada slot berbeza dengan aktiviti dan objektif bagi slot tersebut. Penyediaan BBM dalam RPH dicatat lebih kepada berasaskan kertas dan pensel serta kad- kad abjad dan nombor. Hanya Ida sahaja mencatat bahan maujud. Penyediaan RPH ini telah menggambarkan pemahaman mereka terhadap KSPK seperti yang

mereka telah suarakan tidak selari. Pada dapatan tahap pemahaman, kelihatan mereka faham inti pati kurikulum, tetapi pada bahagian penyediaan untuk menterjemahkan KSPK kepada amalan PdP, nampak kecelaruan pada tahap pemahaman mereka yang sebenarnya.

Penemuan kajian Nabie, M. J., Kolowole Raheem, Agbemaka, J.B., Sabtiwu, R., (2016) dalam pengajaran matematik, mendedahkan bahawa kurikulum tersebut tidak jelas kerana disampaikan dengan cara yang berbeza. Peruntukan dan bimbingan yang tidak mencukupi untuk menggalakkan guru-guru melaksanakannya menyebabkan guru-guru telah melaksanakan dengan cara yang bercanggah dengan garis panduan kurikulum. Seperti ada persamaan dengan dapatan kajian ini, guru-guru dalam kajian ini kurang mendapat latihan disebabkan kekangan masa dan peruntukan.

Pelaksanaan PdP menumpukan pemerhatian kepada keakuran kepada bahan rujukan RT, jadual waktu, RPH, amalan kaedah PdP yang digunakan, penggunaan BBM, amalan teori, ABP dan penilaian kanak-kanak. Bermula dengan cara mereka menjadikan memilih dokumen KSPK atau RT sebagai rujukan dan keprihatian mereka kepada bahan-bahan rujukan utama tersebut. Maka, keadaan ini memberi implikasi kepada penulisan RPH. Rani dan Tini menjadikan dokumen asal KSPK sebagai rujukan. Analisis mendapati penulisan RPH mereka tidak selari dengan RT. Pemilihan standard pembelajaran bagi semua tunjang tidak terancang, dan menjadikan PdP yang dilaksanakan juga tidak mengikut jadual waktu. Tempoh masa yang disediakan, tidak dipatuhi dalam keadaan yang sangat anjal. Sebagai contoh, slot Bahasa Malaysia, dicatat dalam RPH, Bahasa Malaysia, tetapi pelaksanaan Bahasa Inggeris. Hanya seorang sahaja yang mematuhi dan merujuk RT dan melaksanakan PdP mengikut

jadual seperti dalam perancangan. Ini menjelaskan Rani, Tini dan Mi tidak faham sehingga menjejaskan PdP mereka.

Berbanding dengan dapatan kajian Syed Kamaruzaman Syed Ali, Parwazalam Abdul Rauf dan Norkhalid Salimin (2017) yang menyediakan perancangan pengajaran untuk pendidikan jasmani, pada tahap memuaskan dan perancangan lebih cenderung kepada pengajaran topik bukan kemahiran. Ini membuktikan perancangan adalah penting untuk pelaksanaan PdP yang lebih bermakna. Manakala, dapatan kajian S. C. Komba dan M. Mwandaji (2015) menguji kecekapan guru dalam penyediaan RPH merujuk kepada kefahaman kurikulum dengan pengamalan sebenar PdP, didapati majoriti 86% guru-guru tidak mempunyai kefahaman yang mendalam berkaitan penyediaan RPH sehingga objektif yang disediakan menghasilkan aktiviti tidak melibatkan pelajar dan melaksanakan penilaian sumatif. Manakala, kajian ini pula mendapati Rani, Tini dan Mi masih belum menguasai penulisan RPH. Hanya Ida didapati menulis RPH, selari dengan RT dan jadual waktu.

#### **7.2.3.2 Fasa Pelaksanaan Pengajaran dan Pembelajaran**

Seterusnya, pengkaji mengemukakan dapatan pemerhatian kaedah PdP dengan melihat kepada kaedah pengajaran dan pembelajaran dari aspek cara gaya pengajaran peserta kajian dan pengelolaan aktiviti PdP. Seperti diterangkan pada awal perbincangan, PdP mengikut DSKP KSPK seharusnya menyeronokkan dan bermakna dengan prinsip ABP, persekitaran yang merangsangkan pembelajaran, kemahiran abad ke-21 dan kemahiran berfikir aras tinggi.

Ciri-ciri cara gaya PdP adalah seperti gemar duduk yang lama, bertanya soalan dan menjawab sendiri tanpa memberi peluang kepada murid menjawab. Keempat-empat peserta kajian juga membiarkan murid menyambung dan menghabiskan ayat atau perkataan yang disebut oleh guru. Penerapan kemahiran aras tinggi tidak berlaku dengan cara PdP begini, malah menjadikan murid kaku dan belajar dalam suasana yang takut dan tidak menyeronokkan. Aktiviti disediakan, tetapi murid diarahkan, bukan bermain atau melaksanakan aktiviti dengan pilihan sendiri.

Ruang pembelajaran disediakan dengan bahan-bahan yang bersesuaian, tetapi tidak kelihatan murid menggunakannya dengan bebas, kecuali Ida dan Rani. Itu pun digunakan dalam masa transit, tugas yang diberi telah diselesaikan, sementara menunggu rakan-rakan yang lain menyelesaikan tugas mereka. Maka, ruang pembelajaran kelihatan lebih banyak kepada pameran. Hanya sekadar ada sebab dikehendaki wujud dalam KSPK.

Aspek pertama kajian ini telah mengenal pasti pemahaman keempat-empat peserta dalam kajian ini. Terdapat persamaan dan perbezaan pemahaman mereka yang dikaitkan dengan dapatan kajian Hedge dan Cassidy (2009) yang menunjukkan dapatan mereka bahawa penyusunan jadual waktu yang fleksibel penting untuk menentukan keberkesanan ABP dan mendapati guru-guru keliru dalam menentukan apa yang sepatutnya mereka lakukan dan apa sebenarnya mereka sedang laksanakan.

Berdasarkan pengalaman keempat-empat peserta dalam kajian ini, didapati terdapat percanggahan antara pemahaman dan amalan mereka apabila melaksanakan PdP. Rani, Ida dan Mi memahami pendekatan yang digunakan dalam pelaksanaan KSPK,

sementara Tini masih keliru dengan kaedah yang sepatutnya digunakan. Walaupun ketiga-tiga orang peserta kajian tersebut memahami kaedah PdP di dalam KSPK, tetapi analisis dapatan semasa pelaksanaan PdP mendapati kaedah bermain sambil belajar dilaksanakan lebih kepada arahan daripada guru. Aktiviti yang mengikut kesesuaian dengan perkembangan setiap murid tidak kelihatan kecuali Ida menggunakan BBM maujud walaupun masih dengan kawalan guru, cuma lebih baik daripada Rani, Tini dan Mi. Kelangsungan ketidakfahaman di peringkat awal menyebabkan perkara ini berlaku, benar seperti Abdul Rashid (2011), McInnes, Howard, Miles dan Crowley (2011), Jay Knaus (2018) bahawa guru-guru yang tidak faham, kurang faham dan tidak pasti sama ada pelaksanaan mereka betul atau salah, sukar melaksanakan kaedah ini.

Peserta dalam kajian ini mempunyai latar belakang yang berbeza pengalaman dan umur. Ini menunjukkan guru-guru di pelbagai lapisan tahap dan mata pelajaran, mempunyai masalah yang sama. Dapatan Pui-Wah (2006), Pang dan Richey (2007), Duncan dan Berg (2009), Ginsberg (2010), Bumen, Cakar dan Yildiz (2014), Yu Wei Chu (2014), Shaoling, T. dan Adamson. B. (2014), Jamil (2015), S.C. Komba dan M. Mwadanji (2015) mengkaji dalam kumpulan guru sekolah menengah, sementara Savage M.J. dan S.M. Drake S.M. (2016), Brinks (2016), Suriani Sulaiman, Tajularipin Sulaiman, Susieelez Syrene Abdul Rahim (2017), membuktikan juga bahawa guru berkualiti dipengaruhi oleh cara hidup mereka yang terbentuk daripada faktor sosial seperti amalan dan nilai-nilai diri. Ini membentuk sikap yang membawa kepada tahap pemahaman guru yang diterjemahkan dalam pelaksanaan PdP mereka.

Aktiviti yang disediakan tidak menjurus kepada ABP, hanya sekadar memberi tugas kepada murid mengikut tahap perkembangan dengan arahan guru, bukan dengan

pilihan murid. Kedudukan murid adalah lama iaitu secara kumpulan besar menghadap guru, dalam sesi taklimat yang panjang. Kesudahannya, murid diminta kembali ke tempat duduk masing-masing dengan lembaran kerja atau buku kerja yang sama untuk semua murid. Bertepatan dengan kajian Mariani (2006), bahawa guru-guru mungkin menyalah anggap sesuatu konsep baru contoh ABP. Maka dengan ini mengakibatkan kekeliruan semasa pelaksanaannya.

Dalam melaksanakan ABP, peserta kajian juga terpengaruh dengan kehendak dan harapan ibu bapa dan program LINUS di tahap satu, fokus kepada membaca, menulis dan mengira. Selain itu, kebimbangan peserta kajian tentang murid mereka apabila ke tahun satu nanti masuk kelas LINUS kerana tidak menguasai konstruk saringan LINUS. Menurut Aina (2001), persepsi kanak-kanak, ibu bapa, guru diambil kira. Walau bagaimanapun dalam kajian ini, semua peserta kajian gigih berusaha memastikan supaya semua murid mereka menguasai kemahiran dengan pelbagai cara, seperti pengalaman Hope-Southcott (2010), sebagai seorang guru.

Kesimpulannya, peserta kajian masih mengamalkan PdP berpusatkan guru, walaupun ada cubaan untuk melaksanakan PdP berpusatkan murid seperti penyediaan kad huruf untuk murid memilih dan menyusun membentuk perkataan dan aktiviti motor halus dalam kreativiti, tetapi dalam situasi mengikut arahan guru. Gerak kerja kumpulan pun ada disediakan, dengan menjadikan seorang murid sebagai “guru kecil” secara bergilir menerajui aktiviti menyebut dan membaca suku kata dan perkataan. Cuma kelihatan pada seorang peserta iaitu Ida yang melaksanakan aktiviti dengan memberi peluang kepada murid melakukan sendiri secara individu dan dalam kumpulan dalam tunjang matematik. Peserta ini melakukan seperti mana kefahamannya di peringkat awal,

bersesuaian dengan penyediaan awal sebelum pelaksanaan PdP, merujuk kepada sumber dokumen RT DSPK KSPK 2017.

Kajian Shaoling, T. dan Adamson, B. (2014) mendapati guru-guru bandar kurang pemahaman terhadap PdP pemusatan murid dalam pelaksanaan Bahasa Inggeris sekolah menengah dan ini mencabar kerana mereka adalah sumber rujukan guru-guru di kawasan luar bandar. Dalam kajian ini, tidak menumpukan kepada guru-guru di lokasi bandar dan luar bandar, tetapi mengikut latar belakang guru yang berbeza pengalaman dan umur. Juga melihat kepada pendidikan awal kanak-kanak di prasekolah. Walau bagaimanapun, dapatan ini membawa maksud, guru-guru di pelbagai lapisan tahap dan mata pelajaran, mempunyai masalah yang sama.

Merujuk pula kepada amalan penerapan teori dalam PdP, pengkaji mendapati peserta kajian ada mengaplikasikan bimbingan dalam PdP mereka, cuma mereka tidak tahu itu adalah teori Vygotsky. Peserta kajian ada membimbing murid-murid mereka melaksanakan aktiviti, walaupun tidak sepenuhnya. Contohnya dalam aktiviti kemahiran menghubungkan standard pembelajaran matematik.

Sinopsi aktiviti: Guru meminta murid menghubungkan menggunakan tangan secara individu, kemudian berpegangan tangan dengan rakan secara berpasangan dan berkumpul. Guru menyediakan gelang getah. Secara individu guru membiarkan murid memanipulasi getah. Didapati terdapat murid yang dapat menyambung gelungan getah satu persatu, kemudian dimasukkan getah di ibu jari kaki. Terdapat murid yang boleh buat sendiri, perlu dibantu oleh guru dan rakan. Akhirnya semua murid dapat menguasai kemahiran menghubungkan ini, tetapi mengikut tahap kemahiran dan kecekapan yang berbeza, ada yang lambat maka sedikitlah gelang getah disambung berbanding murid yang cepat.



Guru mengambil kira latar belakang murid semasa melaksanakan PdP. Namun, ia tidak menyeluruh kepada semua murid dan untuk semua tunjang. Ada murid masih ditinggalkan kerana kadar tahap perkembangan yang lambat daripada murid lain. Diperhatikan seorang murid hanya memerhati, tidak mahu melibatkan diri dalam aktiviti walaupun telah dibimbing oleh guru.



*Rajah 7.1.* Contoh bimbingan guru ketika aktiviti dijalankan

Daripada pemerhatian pengkaji, murid ini ada potensi lain yang boleh dibangunkan jika guru atau peserta kajian memberi peluang dan kebebasan kepada semua murid menikmati pembelajaran mereka sendiri. Tetapi disebabkan peserta kajian kurang arif tentang teori ini, maka murid ini diabaikan. Contoh, kajian Awang dan Zamri (2006), mendapati sebahagian besar guru opsyen dan bukan opsyen tidak mempunyai pengetahuan mengenai teori sosio-budaya Vygotsky dalam Tunjang Bahasa Malaysia dan kajian Brooks (2009) dalam subjek Seni.

PdP prasekolah dalam DSKPKSPK (2017) menekankan guru-guru sebagai fasilitator, merujuk kepada pemahaman semua peserta kajian. Didapati mereka faham istilah guru hanya sebagai pembimbing, memberi laluan kepada murid-murid melibatkan diri dalam aktiviti. Sementara guru menyediakan persekitaran yang merangsang penglibatan aktif semua murid. Menurut Lin (2012), dengan menggunakan teori ini, kurikulum pendidikan harus diubah menjadi yang menggembirakan kanak-kanak dengan cara menghormati perbezaan mereka. Negah Allahyar dan Ahmad Nazari (2012) mengaitkan peranan dan persepsi guru dalam pembelajaran Bahasa Inggeris. Bahasa adalah medium utama untuk membina pembelajaran murid.

Berdasarkan pemerhatian juga, pengkaji melihat keempat-empat peserta kajian memenuhi keperluan fisiologi mengikut piramid Maslow. Contohnya setiap pagi, peserta kajian menyambut murid dengan kasih sayang, sambil bertanya khabar dan bersalaman. Sarapan ringan disediakan seperti minuman susu dengan kepingan jagung. Semasa PdP berlaku, pujian diberikan dengan kata-kata “bagus, baik, dan tepukan” sebagai tanda penghargaan untuk motivasi diri murid-murid. Tetapi peserta kajian tidak tahu menamakan teori tersebut.

Paling ketara Ida berusaha membentuk tingkah laku. Beliau menggunakan rangsangan, gerak balas sebagai pengukuhan kepada sesuatu tingkah laku yang ingin dibentuk beliau. Pada pemahaman peserta kajian ini, pembentukan sahsiah perlu diutamakan dalam pendidikan awal kanak-kanak. Selari dengan gagasan kurikulum yang mahu menghasilkan kemenjadian murid, perkembangan yang seimbang dan menyeluruh. Manakala tiga peserta lagi, hanya sekadar melaksanakannya sebagai rutin seharian tanpa menyedari ianya adalah teori tertentu. Jika guru lebih memahami teori,

ada kemungkinan PdP menjadi lebih bermakna kepada murid-murid dan menyeronokkan.

Pelaksanaan amalan teori pelbagai kecerdasan, tidak nampak ketara dalam PdP peserta kajian, tetapi walau bagaimanapun, peserta kajian cuba mengesan kebolehan dan bakat kanak-kanak seperti dalam aktiviti sukan, dan akademik, untuk dibawa ke pertandingan di peringkat pusat kegiatan guru dan seterusnya ke peringkat daerah dan negeri. Walaubagaimanapun, lebih kepada cara guru melatih yang berulang kali menjadikan kebiasaan murid mempunyai sesuatu kemahiran yang lebih daripada murid lain.

Peserta kajian ada menyediakan pusat pembelajaran dan tempoh masa untuk memberi peluang kepada murid mereka meneroka mengikut minat dan kecenderungan masing-masing, tetapi sebenarnya masih diarah dan dikawal oleh guru sepenuhnya.

Pelaksanaan teori pelbagai kecerdasan yang dilaksanakan dalam PdP oleh kajian

Amalan penggunaan teori dalam PdP sebenarnya ada, cuma pengetahuan dan pemahaman guru terhadap teori yang berkurangan. Pengetahuan mengenai teori sangat penting, sebab boleh membantu guru dalam usaha mereka membimbing kanak-kanak.

Kevser Koc (2012) dalam dapatan kajian beliau mendapati peserta kajian beliau dapat mengesan seorang murid yang kelihatan seperti memerlukan pendidikan khas.

Amalan PdP pendidikan awal kanak-kanak juga memperlihatkan model-model yang digunakan iaitu Model Reggio Emilia dalam kajian Wien (2011), mendedahkan cara kanak-kanak berfikir dengan menggunakan pedagogi mendokumentasikan bahan hasil

kerja mereka. Kanak-kanak diberi peluang menceritakan pengalaman mereka sendiri (Lunenburg, 2011).

Pelaksanaan PdP dalam DSKP KSPK (2017) menekankan pentaksiran kanak-kanak namun pada masa yang sama mempunyai perkaitan dengan tahap pemahaman guru. Didapati semua peserta kajian tidak konsisten dalam penulisan bilangan murid mengikut tahap penguasaan dalam RPH. Tindakan susulan juga tidak dicatatkan. Situasi ini berbeza dengan pernyataan mereka bahawa tujuan penilaian dibuat adalah untuk penambahbaikan kepada kaedah PdP guru, pedagogi dan untuk murid.

Ini bermakna, pelaksanaan kurikulum memerlukan guru-guru menguasai dan memahami segala aspek yang berkaitan dengan kurikulum. Pemahaman pengikut persepsi yang berbeza, kurang faham, faham separuh, faham sepenuhnya, keliru, faham tetapi tidak mahir dan faham tetapi banyak kekangan untuk melaksanakannya. Perbezaan kefahaman peserta kajian ini akan menyebabkan murid mendapat pengalaman pembelajaran dan tahap kesiediaan ke pendidikan formal dan seterusnya pendidikan sepanjang hayat turut berbeza. Ini turut ditemui dalam kajian Andiema (2016). Sama seperti dapatan dalam kajian ini, peserta kajian bersedia melaksanakan, cuma memerlukan latihan yang berterusan.

Rumusannya, amalan PdP guru dalam pelaksanaan DSKP KSPK adalah masih jauh, daripada konsep PdP kemahiran abad ke-21, PdP berteraskan pemikiran aras tinggi, persekitaran yang merangsangkan pembelajaran dan prinsip ABP. Selepas ini, pengkaji boleh merangka satu pelan bimbingan yang berterusan sebagai tindakan

membantu. Model dan program yang tersendiri mengikut kesesuaian boleh dicadangkan untuk dilaksanakan oleh guru-guru.

### 7.2.3.3 Fasa Tahap Pencapaian Standard 4 SKPMg2 2010

Fasa ini membincangkan tahap pencapaian keempat-empat peserta dalam kajian ini merujuk Bab Lima. Perbandingan tahap pencapaian ini menunjukkan status pemahaman dan pelaksanaan KSPK yang telah diselaraskan untuk mendapatkan tahap pencapaian semua peserta kajian. Instrumen Standard 4 SKPM 2010 telah digunakan sebagai alat pengukuran (Rujuk Jadual 7.1)

Jadual 7.1

*Perbandingan Tahap Pencapaian*

<b>Kekerapan Peserta</b>	<b>Harapan</b>	<b>Baik</b>	<b>Memuaskan</b>	<b>Lemah</b>	<b>Jumlah slot diperhatikan</b>
Rani	2	0	14	5	21
Ida	12	3	6	0	21
Tini	0	0	18	3	21
Mi	9	0	12	0	21

Tahap yang paling tinggi mengikut instrumen ini adalah pada cemerlang dengan peratusan markah mencapai 90 %. Penemuan ini mendapati tidak ada seorang peserta pun yang mencapai tahap cemerlang. Tertinggi seorang peserta mendapat 12 harapan daripada 21 pemerhatian. Diikuti seorang lagi dengan sembilan harapan daripada 21 pemerhatian. Tahap baik hanya diperolehi oleh seorang peserta. Manakala, tahap memuaskan yang paling banyak adalah 18 daripada 21 dan tahap lemah lima daripada 21 pemerhatian. Dapatan tahap pencapaian ini diperolehi dalam slot pemerhatian

bermula dengan penyediaan awal dengan sumber rujukan dan semasa pelaksanaan PdP seperti perbincangan di atas.

Keseluruhan tahap pencapaian berada pada tahap memuaskan. Maka membuktikan lagi bahawa guru-guru ini perlu diberikan bantuan untuk penambahbaikan PdP bermula dengan pemahaman mereka terhadap kurikulum khususnya DSKP KSPK 2017. Diperkukuhkan dengan laporan nazir dalam surat yang dihantar kepada Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri, Pejabat Pendidikan Daerah dan sekolah dipantau (Laporan JNJK 2017). Tindakan yang diambil oleh pihak paling hampir iaitu Pejabat Pendidikan ialah turun membimbing, mengisi ruang teguran seperti laporan JNJK tersebut.

#### **7.2.4 Cabaran dalam Pelaksanaan PdP KSPK**

Hasil dapatan kajian ini, pengkaji telah membahagikan kepada dua bahagian cabaran iaitu cabaran dalaman dan cabaran luaran. Cabaran dalaman ialah guru-guru berhadapan dengan kemahiran, pengetahuan dan keupayaan sendiri, harapan, kepuasan dan kejayaan. Cabaran luaran ialah guru berhadapan dengan sikap ibu bapa. Mereka juga berdepan juga dengan dilema pelaksanaan PdP prasekolah dengan program sifar membaca, menulis dan mengira Kementerian Pendidikan Malaysia, tetapi masih boleh diatasi dengan memberikan taklimat dari semasa ke semasa oleh pentadbiran pusat.

Berbeza dengan dapatan kajian Syomwene (2013), masalah limpahan murid dalam satu kelas disebabkan oleh kepimpinan negara memberi ruang pendidikan percuma atas sebab politik, sosial dan ekonomi sehingga menyebabkan kualiti pendidikan

rendah, BBM tidak mencukupi serta kekangan sehingga ke tahap gaji guru yang tidak setimpal. Sementara kajian Jiang (2004) dan kajian Boakye-Boaten (2010) juga mendapati masalah yang sama, sehingga guru mempunyai beban kerja yang banyak, tidak ada masa bersama keluarga dan akhirnya guru-guru letih dan kurang komitmen untuk melaksanakan kurikulum ini. Manakala dapatan kajian Lee dan Tseng (2008), Ng dan Zhu (2010), Zhuo (2011) juga berdepan pula menghadapi konflik dengan politik, sosial dan ekonomi juga, tetapi bezanya kanak-kanak berumur empat hingga lima tahun tidak wajib mendapat pendidikan, menyebabkan pentadbir bersikap tidak mempedulikannya. Malah, pihak pentadbir sangat berorientasikan peperiksaan dengan fahaman tradisional dengan budaya kepatuhan dan ketaatan yang tidak berbelah bahagi kepada guru.

#### **7.2.4.1 Waris**

Dapatan kajian ini mendapati peserta kajian berhadapan konflik dengan ibu bapa dalam tiga keadaan, iaitu tidak mempedulikan langsung pendidikan anak mereka dengan anggapan prasekolah tidak penting dan sekadar hantar anak ke sekolah untuk memudahkan mereka keluar bekerja, kehendak ibu bapa yang mahu memastikan anak-anak boleh membaca seawal usia dan keyakinan ibu bapa terhadap guru.

Sikap tidak mempedulikan langsung pendidikan anak-anak dan sekadar menghantar anak ke sekolah untuk memudahkan ibu bapa keluar bekerja begini menyukarkan guru untuk melaksanakan PdP kerana anak ini sering ponteng sekolah. Kekerapan ketidakhadiran ke sekolah memberi masalah kepada pelaksanaan PdP untuk murid tersebut. Tingkahlaku dan emosi murid yang sering ponteng ini akan menjadi seolah-olah seperti hari pertama datang ke sekolah. Guru perlu mengambil masa menyemai semula emosi anak ini dengan mengubah suai semula PdP. Sikap ibu bapa begini juga

menyebabkan guru kurang mendapat kerjasama daripada ibu bapa dalam usaha membantu anak mereka di rumah.

Konflik juga timbul dengan sikap ibu bapa yang meletakkan harapan yang terlalu tinggi bagi memastikan anak mereka boleh membaca seusia empat tahun lagi. Kehendak ibu bapa yang mahu memastikan guru prasekolah mengajar anak mereka sehingga boleh membaca, menulis dan mengira secara formal dengan mengabaikan aspek perkembangan lain menjadi konflik kepada pengamalan PdP berpusatkan murid dan ABP. Dapatan kajian ini menunjukkan masyarakat masih dibelenggu oleh fahaman tradisi dan guru-guru terpaksa berhadapan dengan konflik ini. Kaedah pemusatan kepada murid dengan mengutamakan kaedah bermain sambil belajar dengan konsep didik hibur masih sukar diterima oleh masyarakat dilokasi kajian.

Konflik ketiga ialah keyakinan ibu bapa terhadap guru. Ini dihadapi oleh guru lelaki kerana memandangkan kebanyakan guru prasekolah adalah perempuan, pandangan masyarakat terhadap guru lelaki adalah berbeza. Terdapat ibu bapa beranggapan, sesuai anak seusia empat hingga enam tahun diajar oleh guru lelaki. Satu persoalan dalam kalangan ibu bapa. Kajian Wien (2011) mendapati adalah sukar melaksanakannya disebabkan guru harus berusaha untuk menyesuaikan diri dengan latar belakang dan budaya masyarakat tempatan. Maka bagi membantu peserta kajian menghadapi cabaran-cabaran ini, pihak pentadbir dicadangkan selalu diberikan maklumat berkaitan pendidikan awal kanak-kanak. Sementara untuk masyarakat pula, dicadangkan, pihak sekolah atau prasekolah boleh merancang aktiviti bersama-sama, berusaha menghampirkan mereka dengan prasekolah supaya mereka lebih mengenali PdP di prasekolah selain menyediakan sarana ibu bapa, memberi ceramah-ceramah



berkaitan kepentingan pendidikan awal ini dan kerjasama antara kedua-dua belah pihak untuk kemajuan perkembangan murid prasekolah.

#### **7.2.4.2 Kemahiran dan Pengetahuan Guru**

Dalam cabaran kemahiran dan pengetahuan guru, seperti dapatan Ng (2010) tidak mahir sebab tidak faham, Jacobs (2000) mendedah pengalaman kepada bakal-bakal guru di samping memperoleh dapatan daripada pemerhatian terhadap pelaksanaan pembelajaran pusingan kepada murid melalui pendekatan projek di bilik darjah sebenar. Oleh itu, situasi ini menjelaskan lagi bahawa terdapat guru yang faham, tetapi dalam masa yang sama terdapat kekangan kepada pelaksanaannya. Dalam kajian ini, didapati ada guru yang mengakui tidak mahir melaksanakan tugasnya.

Dapatan ini selari dengan dapatan kajian Beneke (2000) bahawa guru mahir, tetapi kekangan disebabkan banyaknya bahan yang perlu dikumpulkan dengan masa yang terhad. Kajian Linda Darling Hammond (2010), Sharifah Nor Puteh & Aliza (2012), Syowene (2013), mendapati keperluan kepada latihan semua perlu diberikan kepada guru-guru untuk membantu mereka memahami dan mahir melaksanakan PdP mengikut garis panduan kurikulum. Ini disebabkan dapatan kajian ini juga menemukan bahawa guru bukan sahaja kurang faham, kurang mahir, malah turut berhadapan dengan cabaran dalam pelaksanaan disebabkan kurang kos untuk mendapatkan bahan-bahan maujud untuk kegunaan PdP. Erden (2010), juga menemui masalah yang sama dalam dapatan kajian beliau terutamanya sekolah swasta yang memerlukan bantuan untuk segala keperluan secara sukarela.

Kesimpulannya, selain cabaran-cabaran yang dihadapi, guru-guru juga memerlukan latihan untuk terus meningkatkan pemahaman dan kemahiran mereka dalam semua aspek. Dapatan ini selanjutnya menemukan kegembiraan dan kepuasan atas kejayaan menghadapi cabaran. Mereka berusaha sedaya upaya dengan kemampuan mereka mengatasi masalah kos penyediaan bahan, berhadapan dengan ibu bapa dan pentadbir serta program KPM dengan sebaik mungkin. Pengkaji mencadangkan bahawa guru-guru ini harus diberi sokongan moral seperti sijil penghargaan atas usaha dan kejayaan mereka.

#### **7.2.5 Bimbingan kepada Peserta Kajian**

Bahagian ini merupakan satu pengalaman pengkaji bersama-sama peserta kajian di lokasi dalam kelas prasekolah masing-masing. Kehadiran pengkaji di lokasi adalah sebagai pembimbing untuk melaksanakan bimbingan sebagai usaha membantu guru meningkatkan pemahaman mereka terhadap DSKP KSPK. Kajian ini menyokong kajian oleh Fauziah Abdul Rahim (2007) yang melibatkan kajian dengan dua orang peserta kajian pada Tahun Satu, berbanding dengan kajian ini terdiri daripada empat orang guru prasekolah. Kajian Fauziah Abdul Rahim (2007) menggunakan mediasi, sebagai bimbingan melalui tiga fasa iaitu fasa mula, fasa tengah dan fasa akhir. Pembimbing menghadapi kesukaran disebabkan tiga fasa ini sangat intensif, sedangkan dalam kajian ini, pengkaji melaksanakan bimbingan untuk memastikan terdapat perubahan sebelum bimbingan dan selepas bimbingan.

Pembimbing membantu guru di lokasi untuk memastikan guru-guru dapat melaksanakan PdP seperti yang sepatutnya. Bimbingan dilakukan secara berperingkat, dimulakan dengan bersama-sama melihat kekuatan dan kekurangan peserta kajian untuk tindakan penambahbaikan pada siri bimbingan berikutnya pada hari yang lain.

Pembimbing melihat keselesaan peserta untuk dibimbing, dalam keupayaan dan kesediaan mereka dengan tugas-tugas lain di sekolah seperti yang telah diuraikan dalam Bab Dua dan Bab Empat.

Latihan boleh diberikan dalam apa bentuk dan cara mengikut kesesuaian. Tanpa latihan, guru akan ketinggalan dan kekurangan kemahiran dan pengetahuan semasa, kesannya kepada kualiti PdP yang mereka laksanakan. Menurut Rohani *et al.* (2010), guru adalah pemangkin kepada kejayaan pelajar. Dengan itu menurut Mohd Saleh (2002) juga, guru harus bijak, baik rajin bekerja dan sabar. Bimbingan yang dilaksanakan dalam kajian ini merupakan salah satu latihan dalam perkhidmatan untuk peningkatan profesionalisme, yang merupakan cara paling sesuai, pendekatan secara individu dalam suasana sebenar. Selari dengan dapatan kajian Leyye *et al.* (2014) yang mendapati program sebegini amat berkesan dengan adanya jurulatih yang berterusan membimbing pelaksanaan sesuatu topik menggunakan strategi yang tertentu.

Sementara kajian ini membenarkan dapatan kajian oleh Catherine (2012) dalam rumusan 35 kajian mendapati pendekatan mentor daripada tenaga pakar daripada luar ini sebagai sangat membantu peningkatan profesionalisme guru serta dilihat seperti usaha kolaboratif. Sementara Avalos (2011) pula melihat usaha peningkatan tahap profesionalisme ini dengan pelaksanaan bimbingan dan kerjasama daripada pihak universiti dengan pihak sekolah. Tetapi dalam kajian ini, bimbingan adalah daripada pihak pejabat pendidikan ke sekolah. Situasi kajian ini lebih hampir kerana sekolah berada dalam lingkungan pengurusan pejabat pendidikan daerah dan kebanyakannya, bimbingan boleh dilaksanakan berterusan tanpa kekangan untuk mendapat kebenaran daripada mana-mana pihak pengurusan.

Kajian ini merupakan lanjutan daripada kajian Fauziah Abdul Rahim (2007) dengan sedikit pengubahsuaian pada cara pelaksanaan, responden kajian, latar belakang masalah kajian dan teori yang mendasari kajian. Pelaksanaan bimbingan telah menemukan perbezaan tahap penerimaan yang berbeza antara empat peserta kajian. Namun pembimbing sentiasa sedar bahawa setiap guru mempunyai perbezaan dengan merujuk kepada latar belakang pendidikan yang diterima, pengalaman mengajar, latihan yang telah diterima, pengaruh pentadbir sekolah dan ibu bapa, umur, tahap minat mereka terhadap kerjaya sebagai guru prasekolah dan bahasa dalaman mereka.

Setiap peserta kajian dibimbing untuk menggunakan dokumen sokongan sebagai rujukan sebelum sesi PdP. Pembimbing bersama-sama merujuk dokumen sumber untuk menentukan pilihan PdP bagi setiap slot dengan merujuk jadual waktu. Kemudian, peserta dibimbing untuk meneliti standard pembelajaran yang berbeza mengikut umur dan klasifikasi pula mengikut tahap perkembangan murid. Objektif PdP disediakan dengan perancangan aktiviti yang mengambil kira kepelbagaian tahap perbezaan murid dengan prinsip ABP. Bimbingan pelaksanaan PdP di hari yang berbeza, sekali lagi pembimbing duduk bersama-sama peserta kajian dan murid di lokasi, membantu peserta kajian melaksanakan PdP dalam konteks hanya sebagai pembimbing. Memberi keyakinan dan sokongan kepada peserta kajian melaksanakan aktiviti yang dirancang. Pada bahagian yang memerlukan bantuan, pembimbing akan mencadangkan pengubahsuaian dan membantu dalam penyediaan BBM dan persekitaran pembelajaran untuk murid. Dalam masa membimbing, pengkaji sering juga bertanya soalan yang bercapah, alternatif kepada sesuatu aktiviti atau cara atau penggunaan BBM.

Rumusannya, bimbingan berbeza untuk peserta kajian yang berbeza. Terdapat dua peserta kajian memerlukan penekanan lebih kepada pelaksanaan aktiviti dengan prinsip ABP dan pemusatan kepada murid. Seorang memerlukan penekanan bimbingan pada penulisan RPH dan jadual waktu dan tempoh masa, tetapi kelebihan beliau cuba melaksanakan PdP dengan mengambil standard pembelajaran secara terbuka untuk ABP. Manakala, seorang lagi melaksanakan aktiviti dengan 95% melibatkan murid secara aktif, penulisan RPH, jadual waktu dengan tempoh masa yang sepatutnya seperti dalam DSKP KSPK 2017. Secara keseluruhannya, peserta kajian ini masih memerlukan lagi bimbingan. Masih ada ruang lagi yang mesti di bimbing secara berterusan walau setakat mana pun kemajuan mereka kerana sifat manusia yang sering alpa dan pendidikan adalah dinamik tidak statistic. Rumusan Dapatan kajian dijadualkan seperti dalam Jadual 7.2.

Jadual 7.2

*Rumusan Dapatan Kajian*

PESERTA	RANI	IDA	TINI	MI
PENGALAMAN	6	21	4	2
UMUR	35	47	28	36
KELAYAKAN	KPLI	Siswazah prasekolah	KPLI	BS
PEMAHAMAN				
<i>Dokumen:</i>				
Panduan	kurikulum penting sebagai panduan	hasrat kerajaan sebagai garis panduan	perlu diikuti oleh semua guru	baru saya faham
Kandungan	sebut 4 tunjang.	sebut 6 tunjang.	<b>Sebut 3 Tunjang dengan tambahan kepada kemahiran berfikir aras tinggi.</b>	
Kaedah	Berulang, bermain, fokus murid, individu, berpasangan, berkumpulan, guna PC dan LCD	Kekerapan kelaziman, belajar sambil bermain, inkuiri, bertema, individu, berpaangan dan kumpulan	<b>Berulang dan paksa, bermain dan menyanyi menggunakan cakera padat.belajar di luar kelas</b>	Main dan menyanyi. ekperimen

Penilaian	Kekurangan murid dan penambakan pdp	Laporan kepada waris	Tanda skala bagi tahap pencapaian murid	Tahu perubahan tingkah laku murid
<i>Aspek Perkembangan Kanak-kanak</i>				
Perbezaan individu	Perkembangan berbeza	Contoh pencapaian dalam akademik, kebolehan membaca	KSPK mengandungi panduan untuk murid yang berbeza	Perkembangan murid tidak sama
Faktor mempengaruhi perkembangan	ibu bapa-taraf ekonomi	ibu bapa-tahap pendidikan	Ibu bapa –tahap pendidikan	ibu bapa-tahap pendidikan
<b>ABP</b>	Mengikut kecekapan murid tanpa mengira umur, semakan ikut kesesuaian dengan murid	Aktiviti dan bahan mengikut, kebolehan,perkembangan, kemahiran murid ,kaedah mudah ke susah	Sesuai digunakan oleh semua pihak atas kebijak sanaan memilih	Pemilihan objektif dan aktiviti berdasarkan perkembangan murid. aktiviti mudah ke susah
<i>Pemahaman Terhadap Teori</i>	Tidak ingat penggunaan teori	teori Tingkah laku	Menyebut nama 2 tokoh dikaitkan dengan pengulangan.	teori Jean Piaget dengan peringkat perkembangan
Peranan, Ciri-ciri dan Persepsi Guru				
Peranan guru	Berdaya usaha	Pendidik, pembimbing, fasilitator, pengganti ibu bapa	Berdaya usaha	Berdaya usaha
Ciri-ciri guru	disiplin	bertolak ansur	Berusaha	memudahkan
Keupayaan, harapan dan kebimbangan guru	bimbang murid masuk LINUS	bimbang murid masuk LINUS	bimbang murid masuk LINUS & resah sebab pandangan orang lain bahawa kerja ini mudah	sukar kenal murid bermasalah & resah sebab pada pandangan waris, guru lelaki kurang sesuai jadi guru prasekolah
Iltizam guru	usaha pelbagai kaedah untuk tambah ilmu (rujuk pelbagai media)	usaha pelbagai kaedah untuk tambah ilmu (sambung pelajaran )	usaha pelbagai kaedah untuk tambah ilmu (sambung pelajaran)	usaha pelbagai kaedah untuk tambah ilmu
<b>AMALAN</b>				
Persediaan awal sebelum PdP (ruy)	Merujuk KSPK sahajaRPH tiada objektif	Merujuk RT, kontrak pengajaran dan KSPK	Merujuk KSPK sahaja Standard pembelajaran berbeza dengan aktiviti	Merujuk RT dan simpan KSPKTidak dapat tentukan tempoh masa yang tepat dalam jadual waktuRPH tiada objektif

Semasa PdP (rujuk jadual 5.11 dan 5.12)	Penggunaan kad huruf dan bahan maujud.Tetapi arahan guru sepenuhnya	Penggunaan bahan maujud.Kurang arahan guru	Penggunaan kad huruf dan bahan maujud.Kawalan guru sepenuhnya	Penggunaan bahan maujud.Kurang arahan guru
Tahap SKPM	memuaskan	harapan	Memuaskan	harapan
<b>CABARAN</b>				
Waris	tidak peduli	harapan anak boleh membaca	tidak peduli	harapan anak boleh membaca
Kemahiran,pengetahuan guru	Bahasa Inggeris, teknik pgjr bahasa dan kawalan kelas	Teknik pdp fokus bahasa dan Pemusatan murid Motivasi untuk segarkan semua ilmu	Pendekatan pemusatan murid dan teknik pdp fokus bahasa	Kemahiran bermain alat muzik dan teknik pengajaran
<b>Bimbingan yang diperlukan</b>	Semakan kurikulum	ABP dan pendekatan	Semakan kurikulum	Semakan kurikulum
	Penyediaan RPH	Teknik pdp	Penyediaan RPH	Penyediaan RPH
	ABP dan pendekatan		ABP dan pendekatan	ABP dan pendekatan
	Perbezaan individu		Perbezaan individu	Perbezaan individu
	Pemilihan aktiviti		Pemilihan aktiviti	Pemilihan aktiviti
<b>Perkembangan pemahaman</b>	Sediakan RPH rujuk RT	Sediakan perancangan aktiviti murid yang lebih mencabar dengan idea yang segar	Sediakan aktiviti merujuk RT dan JW.Dapat sebut aktiviti dengan pelbagai pendekatan dan sediakan aktiviti berkumpulan yang pelbagai, tetapi guru masih mengawal , ada sedikit unsur paksaan ke atas murid	Sediakan RPH, rujuk RT.Menggunakan bahan maujud , sediakan aktiviti menarik,tetapi guru masih mengawal aktiviti murid

### 7.3 Pemahaman Terhadap KSPK (Selepas Bimbingan)

Terdapat perubahan pemahaman selepas bimbingan, dibandingkan dengan pemahaman pada fasa pertama temu bual (Rujuk Jadual 7.3).

### Jadual 7.3

#### *Perbandingan Pemahaman Sebelum dan Selepas Bimbingan*

SEBELUM BIMBINGAN	SELEPAS BIMBINGAN
KSPK	KSPK
Sebagai panduan	Kaedah pelaksanaan PdP
Isi kandungan	Pedagogi -Pendekatan berpusatkan murid seperti pendekatan projek, pembelajaran di pusat pembelajaran, penglibatan semua murid secara aktif
Kaedah PdP	
Menyeluruh untuk semua murid	

Pemahaman pada fasa pertama iaitu sebelum bimbingan, semua peserta bercakap secara ilmiah perkara-perkara yang mereka jadikan sebagai sumber rujukan semasa melaksanakan PdP. Keseluruhannya menggambarkan seolah-olah mereka memahami KSPK, walaupun dengan perspektif yang berbeza. Setelah bimbingan, terdapat perubahan ketara pada kelancaran berhujah memberi idea. Pengkaji hanya membuka kata dengan bertanya kenapa dilaksanakan begitu dan begini. Tiga orang peserta kajian mengambil masa sejam untuk menamatkan penceritaan mereka. Manakala seorang peserta hanya mengambil masa 30 minit sahaja menghujahkan tindakannya.

Walau bagaimanapun, semua hujah mereka lebih berfokus pada kaedah pelaksanaan PdP berbanding dengan hujah mereka pada kali pertama. Setiap peserta gemar menceritakan aktiviti yang mereka rancang, yang bersifat sangat menyeronokkan dengan penglibatan semua murid dengan kepelbagaian perbezaan individu. Pendekatan yang gemar diceritakan ialah pendekatan projek dan pendekatan bermain sambil belajar. Strategi pembelajaran yang digunakan seperti berkumpulan, individu. Huraian mereka terhadap setiap aktiviti yang diceritakan contohnya, “beri peluang kepada kanak-kanak buat benda tu”. Ciri-ciri pembelajaran berpusatkan murid disebut, menggambarkan pemahaman mereka semakin autentik terhadap konsep ini.



Perkara paling ketara ialah kesedaran dalaman yang membawa kepada terungkainya belenggu pemikiran sebelum ini. Didapati dalam pernyataan, seorang peserta kajian menyatakan bahawa sebelum bimbingan, beliau beranggapan bahawa murid tidak boleh melakukan aktiviti melainkan dengan bantuan guru. Kepercayaan dan tanggapan ini dibawa selama 21 tahun menjadi guru prasekolah, baru sekarang terungkai. Beliau dengan penuh semangat merancang pembaharuan dan tindakan beliau mendapat sokongan pentadbir. Malah PdP dan kelas beliau menjadi rujukan dan penanda aras kepada semua guru-guru di sekolah beliau. Beliau nampak sangat bermotivasi untuk melaksanakan perancangan aktiviti bersama murid beliau.

Sementara itu, tiga orang peserta lagi, walaupun terdapat perubahan pada pemahaman mereka, tetapi masih belum ada lonjakan yang berlaku kepada kaedah pengajaran mereka. Pengkaji akan terus membimbing dalam aspek seperti dalam huraian di atas. Seorang peserta kajian, walaupun nampak perubahan pada penggunaan BBM yang wujud dan penglibatan murid, tetapi guru didapati masih mengawal aktiviti. Sementara seorang lagi peserta, didapati beliau membenarkan murid memilih aktiviti mengikut kecenderungan, minat dan kepelbagaian kecerdasan, tetapi persekitaran pembelajaran masih dengan arahan guru.

Rumusannya, terdapat perubahan kepada pelaksanaan aktiviti yang menjurus ke arah berpusatkan murid dan ABP. Terdapat perbezaan yang ketara terhadap tahap penerimaan bimbingan empat peserta kajian. Latar belakang, pengalaman, persediaan, persekitaran, umur dan situasi sekolah mempengaruhi kadar penerimaan bimbingan ini. Untuk itu, pengkaji mencadangkan satu modul PdP boleh disediakan

untuk membantu kumpulan guru yang berbeza tahap pemahaman dan kadar penerimaan bimbingan ini.

Jadual 7.4

*Rumusan Butiran Pemahaman, Pelaksanaan dan Bimbingan*

<b>Pemahaman</b>	<b>Pelaksanaan Sebenar</b>	<b>Perkara Perlu Dibimbing</b>	<b>Bidang Bimbingan</b>	<b>Huraian Bimbingan</b>
Panduan	Rujuk tidak betul	RT, KP, JW,	Teliti dan tafsir kurikulum	Falsafah, matlamat, konsep, kandungan, kaedah dan standard prestasi
	RPH	Format	Ikut pekeliling	Penulisan objektif dan aktiviti tepat dan refleksi prestasi mrd.
Aspek perkembangan	Tak seimbang	Tumpukan akademik	Aspek menyeluruh dan seimbang	Sediakan pusat pembelajaran
Perbezaan individu/ABP	Purata sama	Perancangan aktiviti	Teliti pembelajaran terbeza individu	Pendekatan bersesuaian
Kaedah PdP	Pemusatan guru	Banyak arahan guru	Pemusatan murid	Pendekatan bersesuaian
Penilaian Kanak-kanak	Semasa PdP tidak berlaku	Tiada bukti	Rekod-rekod dan aktiviti	Penyediaan portfolio bahan & aktiviti
Peranan	Pengarah	Guru ketua aktiviti	Guru berkualiti	Perancang, Pembimbing, Pendorong, Pengawal, Penilai

## 7.4 Sumbangan Kajian

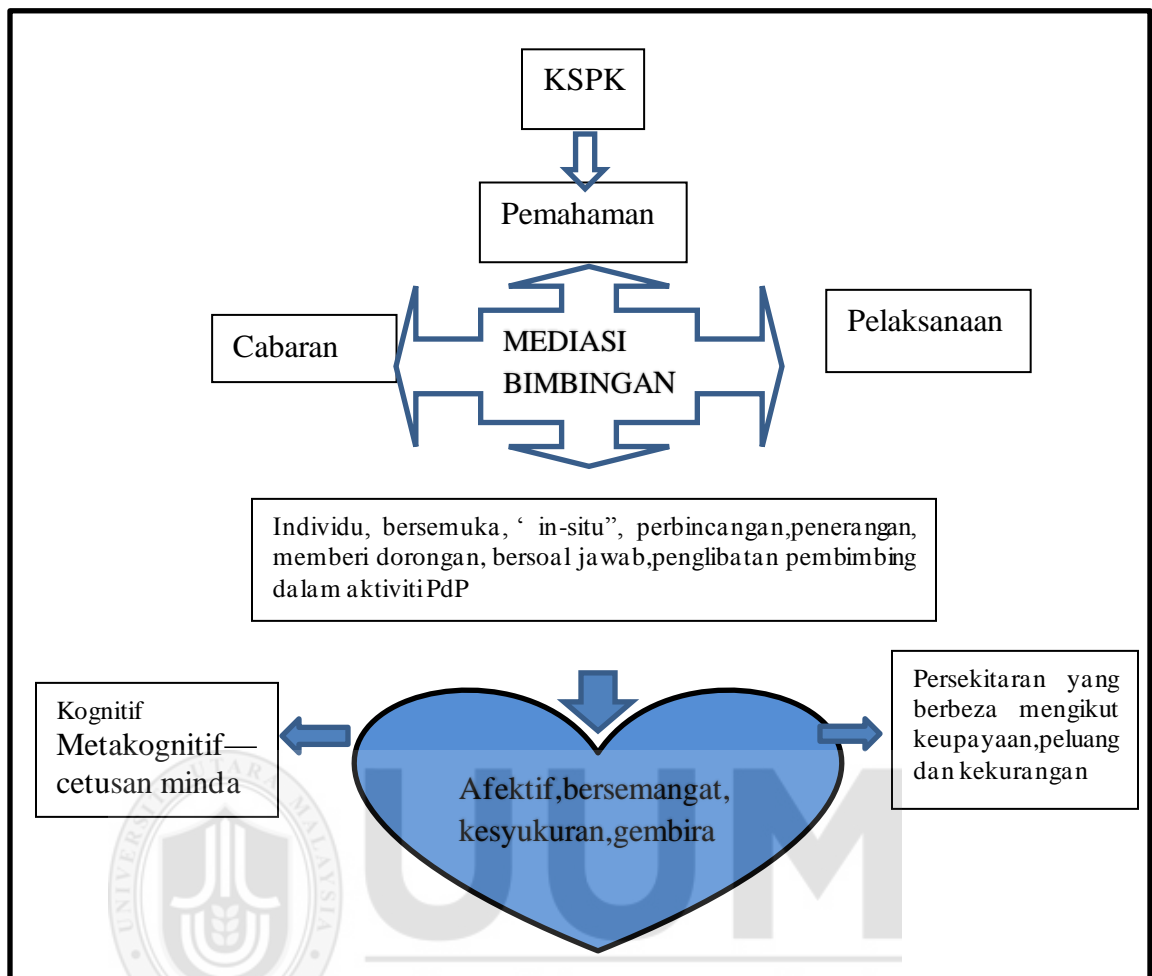
Dapatan dan perbincangan kajian ini mampu membantu dan mempersembahkan beberapa sumbangan iaitu dari segi teori dan kaedah. Sementara proses kajian telah membuktikan bahawa kajian lanjutan terhadap guru-guru prasekolah perlu diteruskan lagi dari semasa ke semasa sebagai membantu meningkatkan pemahaman mereka.

### 7.4.1 Sumbangan kepada teori

Kajian ini telah memberi sumbangan dalam memahami perkara-perkara yang berkaitan dengan pemahaman guru-guru terhadap KSPK yang meliputi semua aspek dari segi isi kandungan dan pendekatan, penterjemahan pemahaman guru-guru kepada

amalan pelaksanaan KSPK serta menemui cabaran yang dihadapi oleh guru-guru dalam pelaksanaan KSPK. Gabungan ketiga-tiga aspek ini telah membawa kepada pelaksanaan bimbingan berdasarkan kepada teori Vygotsky. Kajian ini mendapati cetusan idea guru-guru akan terserlah apabila mereka sentiasa didorong untuk melakukan yang terbaik untuk murid-murid. Bimbingan merupakan satu motivasi yang mencetuskan idea untuk guru-guru memikirkan aktiviti PdP yang lebih kreatif. Malah telah memunculkan kesedaran dalaman daripada rasa kesyukuran.

Sumbangan kedua kajian ini adalah untuk melanjutkan penggunaan teori Vygotsky ke dalam konteks pendidikan yang lebih meluas. Daripada kajian lampau ditemui penekanan kepada guru-guru untuk menguasai teori ini bagi kegunaan dalam PdP (Brink,2016; DeCuir,2017;Karpov,2013;Alismail & McGuire,2015). Sementara Van De Pol(2013) menegaskan bahawa kanak-kanak belajar melalui melihat dan berfikir.Manakala Avalos(2011),Catherine(2012),Leyve dan rakan-rakan(2015) dan Shabani(2016) menggunakan kepakaran jurulatih, pesnyarah universiti ,guru-guru lama guru -guru baharu dan guru-guru praperkhidmatan. Fauziah Abdul Rahim(2019) mengemukakan mediasi dalam bentuk bimbingan kepada guru-guru dalam dua mata pelajaran. Hasil sorotan ini mendapati masih terdapat kurang kajian yang menggunakan teori ini dalam melaksanakan bimbingan kepada guru-guru. Oleh itu, kajian ini telah membantu melanjutkan penggunaan teori ini di dalam bidang latihan kepada guru-guru prasekolah khasnya dan amnya kepada semua guru dalam mata pelajaran lain. Selain itu dapat membantu meneguhkan teori ini.



Rajah :7.2 Kerangka teori kajian

#### 7.4.2 Sumbangan secara kaedah

Kajian ini sepenuhnya kualitatif dengan menggunakan kaedah pemerhatian, temu bual, rakaman video, aplikasi *WhatsApp* dan telefon. Dokumen-dokumen dan persembahan kajian juga secara kualitatif. Sorotan kajian lepas ( Brink,2016; DeCuir,2017;Karpov,2013;Alismail & McGuire,2015);Van De Pol(2013) Avalos(2011),Catherine(2012),Leyve dan rakan-rakan(2015) dan Shabani(2016) mendapati kebanyakan menggunakan kaedah kualitatif, tetapi di dalam jumlah peserta yang ramai. Maka kaedah kajian ini berfokus kepada hanya empat orang sahaja. Kajian kes, walaupun dapat tidak mewakili semua guru-guru, tetapi mungkin

ada persamaan di mana-mana lokasi, penemuan dapatan kajian menggunakan kaedah ini boleh dijadikan panduan.

#### **7.4.3 Sumbangan secara praktikal**

Kajian ini patut dilaksanakan dalam usaha dan dasar Kementerian Pendidikan Malaysia meletakkan pendidikan di Malaysia bertaraf dunia bermula daripada pendidikan awal kanak-kanak lagi. Pendidikan Prasekolah juga telah termaktub dalam Akta Pendidikan 1956:550 sebagai pendidikan wajib kepada kanak-kanak yang berumur empat sehingga enam tahun. Adalah sangat wajar kajian ini dilaksanakan juga bagi membantu menyediakan generasi akan datang dengan penuh generasi yang seimbang dari segi JERIS. Guru prasekolah adalah pemangkin kepada usaha ini. Guru berperanan penting. Dengan sebab itu, guru wajar diperkasakan pemahaman dan kemahiran mereka, memenuhi Standard Guru Malaysia. Ini kerana, guru berkualiti mencapai wawasan negara.

Kajian yang dilaksanakan meliputi keseluruhan satu set lengkap perkara yang membawa kepada pelaksanaan DSKP KSPK seperti sepatutnya. Bermula daripada pemahaman terhadap kurikulum, amalan pelaksanaan KSPK yang meliputi hampir semua tunjang yang terdapat di dalam DSKP KSPK, melihat kekangan pelaksanaan dan mengambil langkah membimbing supaya dapat membantu menjelaskan bahawa pelaksanaan KSPK memerlukan pemahaman yang mantap dalam kalangan guru prasekolah bermula daripada pembentukan kurikulum sehingga kepada cara pelaksanaan kurikulum. Guru-guru perlu disemak keupayaan mereka dalam aspek ini dari semasa ke semasa dengan kaedah bimbingan yang berterusan bukan sahaja daripada atas ke bawah melalui kursus, tetapi bimbingan perlu bersifat “dalam situasi

sebenar”. Dapatan kajian ini, diharapkan dapat dimanfaatkan oleh pihak yang ada autoriti di semua peringkat untuk menjamin pendidikan prasekolah yang berkualiti.

## **7.5 Cadangan Kajian**

Pengkaji mencadangkan kajian akan datang boleh dilaksanakan kepada pencapaian murid sebagai impak kepada pemahaman guru prasekolah terhadap DSKP KSPK. Selain daripada itu, kajian boleh juga diberi fokus kepada pemahaman dan pelaksanaan KSPK dikaitkan dengan sikap, persepsi dan pengalaman peserta kajian.

## **7.6 Kesimpulan**

Keseluruhan kajian ini memberi gambaran kepada pemahaman dan pelaksanaan KSPK (Semakan 2017), khususnya di daerah kajian. Mungkin perkara yang sama berlaku juga kepada guru-guru prasekolah dalam lokasi dan hampir sama keadaan dengan daerah kajian. Dapatan kajian ini bukan merupakan gambaran menyeluruh terjadi pada semua guru pendidikan awal kanak-kanak. Kelebihan kajian ini adalah melihat kepada hampir keseluruhan PdP untuk tunjang yang terdapat di dalam KSPK (Semakan 2017). Kajian ini juga meneliti proses daripada permulaan penerimaan tentang kurikulum sehingga kepada pelaksanaan PdP dan pelaksanaan bimbingan sebagai langkah membantu punca perbezaan tahap pemahaman kepada KSPK (Semakan 2017). Kaedah yang digunakan adalah kualitatif sepenuhnya. Kajian ini mengisi ruang yang masih kurang diterokai, namun begitu masih lagi terdapat banyak perkara yang perlu di kaji dalam bidang Pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia secara kualitatif. Permulaan kepada kejayaan pelaksanaan prasekolah adalah bermula pada tenaga pelaksanaanya. Namun begitu kajian ini tidak melihat impak kepada kemenjadian murid dengan mendalam.

## RUJUKAN

- Abdul Rashid Jamian & Hasmah Ismail. (2013). Pelaksanaan pembelajaran menyeronokkan dalam pembelajaran dan pengajaran Bahasa Melayu. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 3(3).Pp 49-63.
- Abdullah Nasih Ulwar. (1988). Pendidikan awal dalam Islam. *Singapura Pustaka Nasional.ptc.Ltd*.
- Abraham, N. (2012). Towards sustainable national development through well managed early childhood education. *World Journal of Education*, 2(3), 43.
- Ahmad Abdulai. (2013). Teachers understanding of early childhood curriculum: Are trained teachers better?. *Developing Country Studies*, 3(11), 115-120.
- Abdul Halim Masnan. (2014). *Amalan pedagogi guru prasekolah permulaan*. Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan, Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Abdul Halim Masnan & Noor Mashitah Mohd Radzi. (2015). Pengetahuan persediaan guru prasekolah baru. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 4(1).
- Abdul Halim Masnan & Siti Hamira Md Ngajib. (2016). Teacher's challenges of teaching English in kindergarten in Kampot, Cambodia. *Australian Koutnal of Basics and Applied Sciences*. Muat turun daripada [www.ajbasweb.com](http://www.ajbasweb.com).
- Abdul Halim Masnan, Muhammad Haziq Mohd Sharif & Elyssa Heinzie Jasin. (2018). Preschool teachers' professionalism through developmentally appropriate practices curriculum. *Journal Of Social Science And Humanities*.
- Abdul Halim Masnan, Nur Ellina Anthony, Nur Syahindah Zainudin. (2019). The level of teaching knowledge preschool teachers in Malaysia. *Asia Pasific Journal Of Research In Early Childhood Education*, 13(2), 39-48
- Abu Bakar Nordin. (1993). Kesan pengalaman prasekolah dalam kesediaan pembelajaran di peringkat awal KBS. *Jurnal Pendidikan*, 17, 75- 82.
- Abu Bakar Nordin. (2013). Kurikulum ke arah penghasilan kemahiran berfikir kritis, kreatif dan inovatif. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 1(1), 10-18.
- Aina, O.E. (2001). Maximizing learning in early childhood multi age classroom: Child, teacher and parent perceptions. *Day Care & Early Education*, 28(4), 219-224.
- Aliza Ali & Zamri Mahamod. (2016). Pembangunan dan kebolehgunaan modul berasaskan bermain bagi pembelajaran kemahiran Bahasa Melayu kanak-kanak prasekolah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu; Malay Language Education (MyLEJ)*, 6 (1), 16-29

- Alimail, H.A., & McGuire, P. (2015). 21<sup>st</sup> century standards and curriculum current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6 (6).
- Allahyar, N. & Ahmad Nazari, A. (2012). Potentially of Vygotsky's sociocultural theory in exploring the role of teacher perceptions, expectations and interaction strategies. *WoPaLP*, 6, 79-92.
- Alvestad, M., Duncan, J., & Berge, A. (2009). New Zealand ECE teachers talk about Te Whāriki, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 6(1), 3-19.
- Alex Kozulin & Boris Gindis, Vladimir S. Agegar, Suzanne M. Miller. (2003). Vygotsky's educational theory in cultural context. *Published By The Press Syndicate Of The University Of Cambridge, United Kingdom*.
- Ahlam, A. Alghaudi & James, M.E. (2019). Teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in Saudi Arabia. *International Journal of Child Care and Education Policy*. [https:// DOI.org/10.118.6/840723 019 00647](https://doi.org/10.1186/840723_019_00647)
- Ahn, S.Y. (2008). Exploring constructions of the meanings of play among Korean preservice kindergarten teachers. *Unpublished PhD thesis, University of Texas A & M, Texas*.
- Ailwood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary Issue in Early Childhood*, 4(3), 286-298.
- Aygün, Ö. G. A., Yildizbaş, F., & Aygün, B. (2014). Determination of the difficulties that pre-school teachers face with classroom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 758-763.
- Akinrotimi, A. A. & Olowe, P. K. (2016). Challenges in implementation of early childhood education in Nigeria: The way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(7), 33-38.
- Angela Anning, Joy Cullen & Marilyn Flear. (2009). Early childhood education, society & culture. *SAGE Publication Ltd, London*.
- Anna Crishtina Abdullah. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Adenike, A. Akinrotim, Peter Kolowe. (2016). Challenges in implementation of early childhood education. *Journal Of Education And Practice*, 7(7).
- Anderson, L. M., Shinn, C., Mindy, F. T., Susan, C., Scrimshaw, J. E., Fielding, N. J., Vilma, G., & Garande-Kulis. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3S), 32-46.
- Andiema. (2016). Effect of child centered methods on teaching and learning of science activities in pre-school in Kenya. *Journal of Education of Practice*, 7(27)



- Amy Betawi & Sinario Jobbar. (2019). Developmentally appropriate or developmentally inappropriate, that's the question: Perception of early childhood preservice teaching at the University of Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1).
- Ariane, N. G., Marla, J. L & Katrina, A. H. (2019). Using a universal design for learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1).
- Aquino, Nordin Mamat & Che Mustafa. (2017). Camporing the kindergarten curriculum framework of the Philippines and Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education Care*, 6.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Awang Salleh Awang Wahap, & Zamri Mahamod. (2006). Tahap pengetahuan guru prasekolah tentang Teori Vygotsky dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa kanak-kanak prasekolah. *Prosiding Persidangan Perantau Pendidikan Bahasa Melayu ke-2* (hal. 42-48). Pulau Pinang: Penerbit Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia.
- Avalos, B. (2011). Teacher profesional development in teaching & teacher education ten years. *Teaching & Teacher Education*, 27, 10-12.
- Barbara Rogoff. (2003). The cultural nature of human development. *Oxford University Press, Inc, New York*.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The rate of coding in qualitative data analysis. *Journal Educational Research*, 45(2).
- Barbie. E. (2007). The practice of social research. *Belmont Thomson Wadsworth. Printed In The United State*.
- Beneke, S. (2000). Implementing the project approach in part-time early childhood education programs. *Early Childhood Research & Practice*, 2 (1).
- Beneke, S. (2015). Effects of the project approach on prechoolers with diverse abilities. *Infants Young Children*. 28(4). Pp 355-369. Copyright 2015 Walters Kluwer Health Inc: All Right Reserved.
- Bertram,T .& Pascal C. (2003). The OECD Thematic review of early childhood education and care: background report for the United Kingdom: *Centre for Research in Early Childhood University College Worcester: muat turun daripada <http://www.oecd.org/education/school/2479205.pdf>*

- BiYing Hu, Xitao Fan, Yi Yang, Jennifer Neilza. (2017). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching & Teacher Education*, 63, 137-147
- Biklen, S.K. ,& Bogdan. (2007). Qualitative research for education :An introduction to theories and methods. Pearson.
- Blake, B. & Tambra Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59-67.
- Blatchford, I.S. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational And Child Psychology*, 26(2), 77-89
- Bjartveit, C., Carston, C. S., Baxter, J., Hart, J., & Greenidye, C. (2019). The living wall: Implementing and interpreting pedagogical documentation in specialized ELCC Setting. *Journal of Childhood Studies*.
- Boaten, B. A. (2010). Changes in the concept of childhood: Implications on children in Ghana. *The Journal of International Social Research*, 3/10
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2005). High quality preschool programs: What would Vygotsky say? *Early Education & Development*, 16(4), 437-446.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2003). Effects of play on early learning and Development: Association for supervision & curriculum development. *Educational Leadership*, 50-53.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotsky approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Burnard, P. (1999). Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*, 27(2), 159-174.
- Bustam Kamri. (2013, 12 April). Memperhebat pencapaian kanak-kanak. *Berita Harian*, 11.
- Bullard, J., Janis R. & Bullock, R.J. (2002). Modeling collaboration, in-depth projects, and cognitive discourse: A Reggio Emilia and project approach course. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal On Development, Care and Education Of Young Children*, 4 (2).
- Bredenkamp, S., C. Copple. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 . Muat turun daripada [http:// www. Naeyc.org/store/nade/162](http://www.Naeyc.org/store/nade/162).

- Brink, S. (2016). Employing a multifocal view of ECD curriculum development at a rural settlement community in South Africa: Themes from a design by implementation early childhood education programme. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-11.
- Brooks, M., & Duncan Johnson, A. (2006). Stanley Hall's contribution to Science, practice and policy: The child study, parent education, and child welfare movements. *History Of Psychology*, 9(3), 247.
- Brooks, M. (2009). What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1(1), 1-13.
- Brownlee, J. & Chak, A. (2007). Hong Kong student teachers belief about children's learning: Influences of a cross-cultural early childhood teaching experiences. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 11-21.
- Brownlee, J.M.N., & Berthelsen, D. (2005). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal of Research*, 26(1), 17-29.
- Brown, C.P. (2009). Helping preservice teachers learn to teach for understanding in this era of High-Stakes early education reform. *Early Childhood Education Journal*, 36, 423-430.
- Brostrom, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child Youth Care Forum*, 35, 391-409.
- Bruce, T. (1991). Time to play in early childhood education. (pp.178). *Published Edward Arnold, Hodder & Stoughton, Sevenoaks.*
- Bruce, T. (2010). Early childhood. *SAGE Publication.*
- Bruce, T. Maggit, C., & Grenie, J. (2013). Child care and education. *Hodder Education.*
- Carol Gestwicki. (2007). Development appropriate practice. *Publisher Thousan Delmar Learning, University Of Virginia.*
- Cates, K.A., & Jacobs, G. (2006). Global Issues projects in the English language classroom. *Online Submission.*
- Catherine, C. Lewis Rebecca & Perry, Sherlley Friedkin. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal Of Teacher Education*, [https:// DOI.org/10.1177/0022487112446633](https://doi.org/10.1177/0022487112446633).
- Ceglowski, D. & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30 (2), Winter.

- Che, Y., Hayashi, A. & Tobin, J. (2008). Lesson from China and Japan for Preschool practice in the United State. *College Of Education, Educational Perspective*, 40(1)
- Chee, J., Mariani Md Nor, Abdul Jalil Othman & Mohd Nazri Abdul Rahman. (2018). Isu pengetahuan kandungan, pedagogi dan teknologi dalam kalangan guru prasekolah. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 6(1), 7-21.
- Chartier, A. M., & Geneix, N. (2006). *Pedagogical approaches to early childhood education*. United Nations, Educational Scientific And Cultural Organization, Efareport @ Unesco.org.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's Educational Theory and Practice In Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Chan, L. K. S. & Chan, L. (2003). Early childhood education in Hong Kong and its challenges. *Early Child Development And Care*, 173 (1), 7-17.
- Choy, S. & Haukka, S. (2010). Effective employment-based training models for childcare workers: *Australian Journal of Adult Learning*, 50 (1), April.
- Cinisomo, S. L., Fulign, A. S. I., Ritchie. S., Howes, C. & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Education Journal*, 35, 343-349.
- Cinissomo, S. L., Fuligni, A. S., Dausherty, L., Howes, C. & Karoly, L. (2007). *A qualitative study of early childhood educators' belief about key preschool classroom experiences*. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/lara.html>.
- Cisneros, E. J., Cohernour, Moreno, R. P. & Cisneros, A. A. (2000). *Curriculum reform in Mexico: Kindergarten teachers' challenges and dilemmas*. In issue ECE. Teacher Education & Dissemination of information, Proceedings Of the lilian katz Symposium. Champaign IL, Nov, pg 139-147.
- Coltman, P., Petyaeva, D. & Anghileri, J. (2002). Scaffolding learning through meaningful tasks and adult interaction. *Early Years*, 22 (1).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge. London.
- Connor, O. E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal* June, 44 (2), 340-369.
- Cooper, J. E., Kurtts, S., Baber, C. R. & Vallecorsa, A. (2008). A model for examining teacher preparation curricula for inclusion. *Teacher Education Quarterly*, fall, 155-176. *University Of North Carolina At Greensboro*.
- Corter, C., Janmohammed, Z., Zhang, J. & Bertrand, J. (2006). *Selected issues concerning early childhood care and education in China*. United Nations,

*educational, Scientific and Cultural Organization:muat turun daripada Efareport@unesco.org*

- Cullen, J. (1999). Children's knowledge, teachers' knowledge: Implications for early childhood teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(2).
- Cunningham, A. E., Zibulky, J., & Callahan, M. D. (2007). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Read Writ* (2009). DOI.10.1007/S11145.009.9164.4.
- Cresswell, J. W. (2012). Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4<sup>th</sup> Edition). *Pearson*.
- Cresswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches. *Washington DC: SAGE*
- Daniela Ulber & Petra Strehmel. (2019). Knowledge transfer in German early childhood education settings: The role of leaders. *JSTOR* :[https:// about.jstor.org/tenus](https://about.jstor.org/tenus).
- David Hall, Jonathan-Williams, David Clliman. (2018). The Child Surveillance Handbook (Third Edition). *Radcliffe Publishing Ltd. United Kingdom*.
- Darling-Hammond, Linda. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher Education*.
- DeJarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the early childhood classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18.
- DeCuir, E. (2017). Internationalizing teacher education in the United States: A teacher educator's journey from conceptualization to implementation. *International Research and Review*, 6(2), 32-50.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia*. Canberra, ACT: Commonwealth of Australia. Retrieved from: [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging\\_being\\_and\\_becoming\\_the\\_early\\_years\\_learning\\_framework\\_for\\_australia.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf).
- Demircan, H. O. & Olgan, R. (2011). Assessment in early childhood education commonly used Curriculum Models and Turkish Curriculum: *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education*, 1(3), 16-22.
- Dewan Bahasa & Pustaka. (2005). Kamus Dewan, Edisi keempat, Selangor: *Dawana Sdn.Bhd.*
- Dewey On Education. (1959). Editor Martin Dwarkin. Bureau Of Publications, Columbia University.

- Devries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Programms of early education. The Constructivist view*. New York: Longman.
- Dowd, M. (2013). Early childhood education in Sweden: The market curriculum 2000-2013. *Revista Espanola de Education Comparada*, 21, 85-118.
- Dodge, E. P., Dulik, B. N. & Kulhanek, J. A. (2001). Clouds come from New Hampshire: Confronting the challenge of philosophical change in early childhood programs. *Spring Issue of Early Childhood Research & Practice*. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v.3n1/dulik.html>.
- Dora Choi Wa Ho.(2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration Leadership* 38 (5). by SAGE Publication Ltd. Muat turun daripada <http://online.sagepub.com>.
- Duman, G. (2013). Pre-service preschool teachers' self competency evaluation of challenging play behaviours. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2313-2316.
- Dudek, J. S., Speckeman, J. M. & Nuzzolo, R. (2009). A comparative analysis of the CABAS @ model of education at the Fred S. Keller School: A twenty year review. *The Behavior Analysis Today*, 11(4).
- Drummond, M. J. (2000). Comparisons in early years education: History, fact and fiction. *Early Childhood Research & Practice*, 2 (1).
- Edwards, E. (2005). Children's learning and developmental potential: Examining the theoretical informants of early childhood curriculum from the educator's perspective. *Early years*, 25(1), 67-80.
- Ebbeck, M. A., & Lian, C. S. (2018). A strategy coaching: A Singaporean example. *Australian Journal of Teacher Education*, 43.
- Eberly, J. L., Joshi, A. & Galen, H. (2007). The shared supervision model: "Lets' start at the very beginning. A very good place to start". *The College of New Jersey, School –University Partnership*, 3(2), 112-115.
- Edward, S. & Mackenzie, A. C. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogy play. *Australian Journal of Early Childhood*.
- Elen, J., Clarebout, G., Leonard, R., & Lowyck, J. (2007). Students – centered and teacher-centered learning: Environment what students thinks. *Journal Teaching Higher Education*, 12(1) 105-117.
- Ellis, N., & Loughland, T. (2016). The challenges of practitioner research: A comperative study of Singapore and NSW. *Australian Journal Of Teacher Education*, 41.

- Erah Ali, Kaitlyn, M.Conostantino, Azhar Hussain, Zaiba Akhtar. (2018). The effects of play-based learning on early childhood education and development. *Journal of Evalution of Medical and Dental Sciences*.
- Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers faces in the curriculum implementtaion. *A Thesis of Middle East Technical University*.
- Erin Horne, Kelcie Dolan, Cindy Herrera & Naomi Malutan. (2015). The project approach meta-project: Inquiry -based learning in under graduate early childhood teacher education school of education. *Faculty Publications Loloya University and American Journal Research*.
- Essa, E. L. (2012). *Introduction to early childhood education*. (6<sup>th</sup> ed.). Clifton Park. New York: Wodsworth Cengage Learning.
- Ezran M., Sylvan B. & Sharvani K. Pillay. (2016). The readiness of schools in Zimbabwe for the implementation of early childhood education. *South African Journal of Education*, 36(1).
- Fauziah AbdulRahim. (2019). Expending teachers' capacity to learn through mediated learning. In Peters, M.(Eds.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-6). Springer, Singapore.
- Fauziah Abdul Rahim, Hood, P., & CoyleD. (2009). 'Becoming Experts': Learning through mediation. *MJLI*, 6, 1–21.
- Ferda, E. (2008). Interactions among attitudes toward teaching and personality constructs in early childhood preservice teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*.
- Feeney, S., & Maravcik, E, Nolte, S. (2015). Who am I in the lives as children?. An introduction to early childhood education. *Pearson Higher Ed*.
- Frede, E. C. (1995). The role of program quality in producing early childhood program benefits. *The Future of Children*, 115-132.
- Frede, E., & Ackerman, D. J. (2006). *Curriculum decision-making: Dimensions to consider*. Document retrieved February 15, 2007.
- Fergus P. Hughes. (1991). Children play & development. *Allyn and Bacon*.
- Ghazali Othman. (1981). Kesan-kesan pendidikan prasekolah terhadap persekolahan. *Projek InSPIRE Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan Universiti Sains Malaysia*.
- Gibbs. G. (1992). Teaching students to learn: A student-centered approach. More student teaching more student. *Oxford Brooks University*.

- Ginsburg, M. B. (2010). Improving educational quality through active-learning pedagogies: A comparison of five case studies. *International Research Journals USA, Academic for Educational Research*, 1(3), 062-074.
- Goffin, S. G. (2000). The role of curriculum models in early childhood education. *ERIC DIGEST, Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois*.
- Guba, E. G., Yuanna, S, Lincoln., Norman Denzin. (1998). The landcape of qualitative research,theories and issues. *Qualitative Paradigms In Qualitative Research*,105-117.
- Guimardes, R., Sitaram, A., Jardon, L., Taguchi, S. & Robinson, L. (2013). *The effect of teacher content knowledge on student achievement: A quantitative case analysisof six Brazilian State*. Doctoral Candidate At Cedeplar/UFMG?Brazil, Stanford University, University Of Zurich, and Harlem Village Academies.
- Guo, Y. (2017). Perspectives on curriculum and pedagogy in a private kindergarten in China. *Published Version Sheffield Hollam University di muat turun daripada <http://shura.shu.C.UK>. ProQuest LLC*.
- Gray, P & Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of self-develop age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education, The University Of Chicago*.
- Grienshader, S. (2006). Yesterday, today, tomorrow: Globalization and early childhood education in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 5 (2).
- Guo, L. (2013). New curriculum reformin China and it is impact on teachers. *Canadian and international Education*, 41(2).
- Guyen, I. (2008). Teacher education reform and international globalization hegemony: Issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Human and Social Sciences*, 3(1).
- Gagen, L. M. & Getchell, N. (2006). Using constraints to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 227-232.
- Hall, A. (2007). Vygotsky goes online: Learning design from a sosio-cultural Perspective. *Volume 1 Issue 1 Learning and Sosio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives*.Sultan Qabous University.
- Hall. E. (2019). A comparative case study of preschool teachers's perception toward pedagogical play in early learning programs. *Published by Pro-Quest LLC Park Way,, Arizona*.



- Hanapi Mohamad, Nurul 'Ainaa Abdul Hamid & Nor Shah Saad. (2017). Project based approach to stimulate children's curiosity: The context of preschool classroom Brunai. *Asian Education Action Research Journal*, 6, 40-51.
- Haney, M. (2011). Teachers' perceptions about the use of play to facilitate development and teach prosocial skills. *Scientific research, Creative Education*, 2(1), 41-46.
- Hara, K. (1995). Teacher-centered and child-centered pedagogical approaches in teaching children's literature. *Journal Education*, 115 (3), 332-338.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*.
- Harry Daniels. (2003). Vygotsky. A pedagogy. *Routledge Fal Mer*.
- Haslip, M. J., & Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 249-264.
- Harding, A. V. (1987). Interaksi antara kanak- kanak daripada kelompok etnik yang berbeza: Data daripada Australia dan Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 3, 83-104.
- Hedges, H. & Cullen, J. (2005). Meaningful teaching and learning: Children's and teachers' content knowledge. *ACEpapers*, 16.
- Hegde, A. V. & Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten teachers' perspectives on Developmentally Appropriate Practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education Spring*, 23(3), 367-381.
- Helen. L. Bee, Denise Roberts Boyd & Paul, A. Johnson. (2003). *The developing child*. Published Pearson Canada.
- Helen. L. Bee, Denise Roberts Boyd & Paul A. Johnson. (2017). *The developing child*. Published Allyn And Bacon.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), Winter.
- Heydon, R. M. & Wang, P. (2006). Curriculum ethics in early childhood education programming: A challenge to The Ontario Kindergarten Program. *McGill Journal Of Education*, 41(1), 29-47.
- Hou Kyoung Kim. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) of degines and interpreted of early childhood preservice teachers: Beliefs about DAP and influenes of teacher education and field experionces. *SRATE Journal*, 20(2).
- Hu, B. Y., & Szente, J. (2010). An introduction to Chinese early childhood inclusion. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 59-66.

- Hussin Sufean. (2014). *Cabaran menyeluruh dalam pelaksanaan transformasi pendidikan untuk masa depan Malaysia*. Seminar transformasi pendidikan. Dimuat turun daripada [https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=cabaran+menyeluruh+dalam+transformasi+pendidikan+untuk+masa+depan+malaysia+pdf&btnG](https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=cabaran+menyeluruh+dalam+transformasi+pendidikan+untuk+masa+depan+malaysia+pdf&btnG)
- Ishimine, K., Tayler, C. & Bennett, J. (2010). Quality and early childhood education and care: A policy initiative For The 21<sup>st</sup> Century. *International Journal of Child Care And Educational Policy*, 4(2), 67-80.
- Israsena, V. (2007). *Thai teachers' beliefs about learner-centered education: Implications for success for life Thailand*. United State: ProQuest Publishing 3290153.
- Jacobs, G. (2000). *Using the project approach in early childhood teacher preparation: In issues in ECE*. Curriculum, Teacher Education & Dissemination of information: *Proceedings of the Lilian Katz Symposium Champaign, IL*, (5-7), 030-740.
- Jacobs, G. (2001). Providing the Scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- James E. Johnson, James F. Christre, Francis Wardle. (2005). Play Development and early education. *Pearson*.
- Jamariah Muhamad, Mahani Rozali, YM raja Azuan Nahar Raja Adnan. (2017). Needs and criteria in developing creative movement module for preschool children. *International Journal of Academic Research In Business and Social Sciences*, 7(2).
- Jamilah Harun, Munirah Ghazali, Zainab Bee Abd Hamid, Md Irzan Md Nasir. (2017). Content of early numeracy in the Malaysian preschools. *International Journal of Academic Research In Business and Social Sciences*, 7(2).
- Jamil Ahmad & Norlia Goolamally. (2008). Pentadbiran dan pengurusan sistem pendidikan Malaysia. *Universiti Kebangsaan Malaysia dan Open Universiti Malaysia*.
- Jay, J. A., & Knaus, M. (2018). Embedding pay-based learning into junior primary (Year 1 and 2) Curriculum In WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 7.
- Jeanette Bermen and Lorraine Graham. (2017). Learning intervention. Taylor & Francis.
- Jemaah Nazir Sekolah. (2003). Standard kualiti pendidikan Malaysia, *Kuala Lumpur. Kementerian Pendidikan Malaysia*.

- Jemaah Nazir Sekolah. (2010). Standard kualiti pendidikan Malaysia, *Kuala Lumpur. Kementerian Pendidikan Malaysia.*
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2015). Preschool teachers' profesional background, prpcess, quality & job attitudes : A person- centered approach. *Journal Early Education And Development*, 27(4), 551-571.
- Jerome. S. Brunner. (1976). On knowing essays for the left hand. *Printed In The United States Of America.*
- Jiang, Y. (2005). The influencing and effective model of early childhood teachers' job satisfaction in China. *East China Normal University*, 2(11). Serial 12 US, China Education.
- Juli Edo, Siti Nor Awang Kamal, Solhaimi Fadzil, Rosilawati Zainol & Wan Suzita Wan Ibrahim. (2013). Pendidikan dan hak asasi kanak-kanak: Satu tinjauan cabaran dan hala tuju pendidikan awal kanak-kanak Orang Asli di Kompleks Belum-Temenggor. *Manusia dan Masyarakat*, 23, 1-18.
- Jiloe Janis. (2018). Tradional VS,child centered. Early Childhood Foundation. [https:// medium.com](https://medium.com)
- Kamarul Azman. (2009). Hala tuju pendidikan awal kanak-kanak di Malaysia. Dimuat turun daripada [https:// diujungpen.blogspot.com/2011/01/halatuju](https://dihujungpen.blogspot.com/2011/01/halatuju).
- Kamarulzaman Kamaruddinm Che Anur Che Abdullah, Mohd Noor Idris. (2019). Integrating ICT in teaching & learning: A prelimnary study on Malaysia private preschool. *International Journal of Academic Research in Business And Social Scineces*.
- Kamii, C. (1985). Leading primary education toward excellence. Beyond worksheets and drill. *Young Children*.
- Kamii, C. & Ewing. J. K. (1996). Basing teaching on Piaget's contruction childhood education.72(5), 260-264.
- Kaplan, M., Mead, S. (2017). The best teachers for over lifelest learners. Lessoons from Head Stars last decade. *Bellwether Education Partners Start's*.
- Karim Shabani & Mohamad Khatib & Saman Ebadi. (2010). Vygotsky.s zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professionals development.*Dibuat turun daripada [www.cesenat.org/net/English](http://www.cesenat.org/net/English) Language.*
- Karl Aubrey & Alison Riley. (2019). *Understanding & using educational theories*. London: SAGE publication Ltd.
- Karpov, Y. V. (2013). A way to implement the Neo-Vygotsky theoretical learning approach in the school. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 1(1), 25-35.

- Katz, L., Sadler, K. & Craig, D. V. (2005). Science professors serve as mentors for early childhood preservice teachers in the design and implementation of Standards-Based Sciences Units. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 43-55.
- Keang-ieng, P. V. & Min, Y. L. (2016). Challenges in establishing kindergarten education system in villages of Guizhou, China: A preliminary study. *South African Journal of Childhood Education*.
- Keely, P., Hohmann, U., Pratt, N., & Drof, H. (2012). Teachers as mediators: On exploration of situated English Learning. *Published Routledge, London*. Dimuat turun daripada <http://www.tanafonline.com>.
- Kelly, P., Hohmann, U., Pratt, N., & Dorf, H. (2012). *Teachers as mediators : On exploration of situated English teaching*. Publish Routledge, London. Dimuat turun daripada <http://www.Tandfonline.com>.Loi/daer20.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (1996). Akta Pendidikan. *Kuala Lumpur. MDC Publication*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2003). Kurikulum Prasekolah Kebangsaan. *Pusat Perkembangan Kurikulum*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2017). *Buku Penerangan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (Kspk) (Semakan 2017)*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2012). Ringkasan Eksekusif. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM). *Kuala Lumpur*.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). Prasekolah, dimuat turun daripada <https://www.moe.gov.my/pendidikan/pendidikan-prasekolah/3263-latar-belakang>
- Kevser, K. (2012). Using a dilemma case in early childhood teacher education: Does it promote theory and practice connexion? *Education Sciences: Theory And Practice*.
- Klein, L. & Knitzer, J. (2006). Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways To Early School Success, Issue Brief No.2*. Columbia University.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Bavmert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge. The role of structural differences in teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 64(1).
- Kilgallon, P., Maloney, C. & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (2).

- Kim, H. K. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) as defined and interpreted by early childhood preservices teachers: Beliefs about DAP and influences of teacher education and field experience. *STATE Journal Summer*, 20(2), 12-22.
- Konvensyen Mengenai Hak Kanak-Kanak. (1989). *Jabatan Kebajikan Masyarakat*.
- Korir & Ber. (2012). The potential for using visual dicitation in understanding preschool teachers' beliefs of appropriate educational practice. *South African Journal of Education*.
- Kwon, Y. I. (2002). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early Childhood research & Practice*, 4(2).
- Laura E. Berk. (2018). *Development through the lifespan*. (7<sup>th</sup> ed.). Illinois State University:Pearson.
- Lau, G. (2010). The promise and challenges of implementing humanistic pedagogy in the curriculum of Hong Kong kindergartens. *The Hong Kong Institute of Education*.
- Lee, Y. & Hayden, M. (2009). Early Childhood care and Education: World Challenges And Progresses. *Current Issues In Comparative Education, Teachers College, Columbia University*, 11, 3-5.
- Lee, I. F. & Tseng, C. L. (2008). Cultural conflicts of the child-centered approach to early childhood education in Taiwan. *Early Years*, 28(2), 183-196.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Friedkin, S. (2012). Improving teaching dous improve teachers. Evidence from lesson study. *Elsevier*.  
Dimuat turun daripada <http://homepages.www.elsevier.com>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M. C., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevina, E., & Rolla, A. (2015). Teacher child interactionnin Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799.
- Lihanna Borhan. (2003). Penilaian autentik dalam pendidikan awal kanak-kanak melalui portfolio. *Majalah Pendidikan*, 26.
- Lin, Y. (2012). Lev Vygotsky outline teaching theory enlightenment to children teaching reform. *International conference on Education Technology and Management Engineering Lecture Notes in Information technology*, 16-17.
- Ling Ymin, Ang. L. (2008). Singapore preschool teacher's responses to the introduction of the framework for a kindergarten curriculum in the context of preschool settings. *Asia-Pasifz Journal Of Research In Early Childhood Education*, 2(1), 55-81.

- Liz Glowa & Jim Goodell. (2016). Student-centred learning. The International Association For K-12, Online Learning [www.INACOL.org](http://www.INACOL.org).
- Lloyd, P., Charles Fernyhough, C., & Rogoff., B. (1999). Vygotsky's theory :Critical assessments. *Publisher Routledge*.
- Loy Chee Luen, Nordin Mamat, Nor Mashitah Mohd Radzi, Sophia Md Yassin, Syahida Iryani Mohd Yusoff. (2018). Observation methods for child care provider and teachers's pedagogi of play. *International Journal Of Academic Research In Progressive Education And Development*, 7(3), 530-538.
- Loy Chee Luen, Nordin Mamat, Nor Mashitah Mohd Radzi & Sophia Md Yassin. (2017). Observation instrument of evaluate early childhood educator/s teaching strategies using creative arts. *International Journals Of Academic Research In Business And Social Science*, (14)
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum models for preschool education: Theories & approaches to learning in the early years. *Sam Houston State School*, 2 (1), 1-6.
- Lucy Gawis @ Noranissa Abdullah. (2007). Cabaran guru dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran muzik dalam kurikulum prasekolah *dimuat turun daripada:*<http://eprints.ums.edu.my/9135/1/mt00000000360.pdf>  
<http://eprints.ums.edu.my/9135/>
- Malone, M. (2008). Inquiry-based early childhood teacher preparation: The personel learning pelan method. *Early Childhood Education Journal*, 35, 531-542.
- Magenta Dhamatharan Priya Vijayan C. Lol. (2019). Continuing professional development for ECCE teacher in selected states in Malaysia, whay teachers and operators say. *Advances In Social Sciences Research Journal*
- Mages, W. K. (2016). Taking inspiration from Reggio Emilie: An analysis of a professional development workshop on fostering authentic art in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37.
- Maggitt, C., Manning –Morton, J., Bruce, T.E., (2016). *Child care and education*. (6<sup>th</sup> ed.). Hodder Education.
- Mahomed, H. (2004). Challenges in curriculum transformation in South Africa. *Fifth Annual Educationally Speaking Conference 15<sup>th</sup>-18<sup>th</sup>, Birchwodd Hotel, Boksburg*.
- Mamour, C. T. (2008). The relevamce and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-261.
- Mangwaya, E., Blignout, S. J., & Pillay, S. K. (2016). The readiness of schools in Zambabwe for the implementation of early childhood education. *South Aftican Journal of Education*, 31(1).

- Mardziah Abdullah, Mariani Md Nor, Fonny Damacty, Jain Chee. (2017). Teaching approaches in the classroom among preschool teachers. *International Journal of Academic Research In Business And Social Sciences*, 7(3).
- Mariani Md Nor. (2001). Pentaksiran autentik: Keperluan penilaian di peringkat pendidikan prasekolah. *Majalah Pendidikan*.4, *Universiti Malaya*.
- Mariani Md. Nor. (2006). Realiti trend dan isu dalam pendidikan awal kanak-kanak. *Masalah Pendidikan*, 29, 81-90.
- Mariani Md. Nor. (2010). Kepentingan bermain dalam pendidikan prasekolah. *Dimuat turun daripada* [http:// www.Scribd.com/doc/4007899/2010](http://www.Scribd.com/doc/4007899/2010)
- Marilyn Fleer. (2010). *Early learning and development*. Cambridge:University Press.
- Marjury, A. Ebback., Connie Seah Geok Lian. (2018). A leadership strategy: Coaching, A Singaporean example. *Australian Journal of Techer Education*. 43(8).
- Martin, M. & Beth, P. (2003). Implementing a fundamental movement skill program in an early childhood setting: The teachers' perspectives. *School of Health Sciences Health Sciences Papers and Journal Articles*, *University of Notre Dame Australia*.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative Research*. California: Sage Publication, Newbury.
- Marwa Abdefattah. (2015). Realizing a progressive pedagogy: A comparative case study of two Reggio Emilia preschools in San Francisco. *University Journal Of Educational Research*, 3(12)
- Matthew, E. P., & Lantoff, J. P. (2005). Dynamics assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 233-265.
- May, H. (2002). Early childhood care and education in Aotearoa-New Zealand: An overview of history, policy and Curriculum. *McGill Journal of Education, Canada*.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133.
- Mead, S. & Mitchael. A. L. (2016). Moneyball for Head Start, using data, evidence & ecaluaion to improve outcomes for children and families. *Bellwether Education Partners*.
- Mekenzie, G., Powell, J. Usher. D. (1997). Undestanding social research. The Falmer Press London, Washinton. DC.

- Meghan Lynch. (2015). More play, please. The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of play. ERIC*.
- Mehmet Fatih Karacabeyi. (2017). The problems that pre-school teacher's encounter. *European Journal of Education Studies*, 3(10).  
doi: 10.5281/zenodo.1011868.
- Merriyl N Goos. (2004). Learning mathematics in a classroom community of inquiry. *Journal For Research In Mathematics Educations*, 325(4), 254-291.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative reseach a guide to design implementation*. San Francisco: Josess.Boss. A Wiley imprint.
- Metzler, J. & Woessmann, L. (2010). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Forschungsinstitu zur Zukunft der Arbeit Institute for The Study of Labor*.
- Mi Hwa Park. (2016). Emotional scaffolding of a strategy to support children's engagement in classroom. *Universal Journal Of Educational Research*, 4(10).
- Michael Cole, M., Sylvia Scribner, V. J, S., Souberman, E. (1978). *L.S. Vygotsky, mind in society. The development of higher psychological prosesses*. Cambridge Massachu Setts,London, England: Harvard University Press.
- Michiko Inoue, Ly ndal O'Gorman & Julie Davis. (2016). Investigatiny early childhood teachers' understanding's of and practices in esucation for sustainability in Greensland: A Japan- Australia Research Collaboration.. *Austaralian Journal of Environmental Education*, 32(2).
- Michiko Inoue, Ly ndal O'Gorman & Julie Davis, Okjong Li. (2017). An international comparison of early childhood educations: Understandings and practices in education for sustainability in Japan, Australia and Korea. *Springer Science + Business Media*.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park London: Sage Publications.
- Midgler, M. (2000). *Methods for observation can be harnessea into the servise of intervention*.(pp.113-133). Sponger, Boston.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended*. Sourcebook.Sage.
- Mohamad Allif Abu Yazid, Suziyani Mohamed, Saemah Rahman. (2018). *Cabaran Guru untuk mengajar Sains awal di prasekolah: dimuat turun daripada [https://www.researchgate.net/.../324210290\\_PENGAJARAN\\_BAH...5\\_April\\_2018](https://www.researchgate.net/.../324210290_PENGAJARAN_BAH...5_April_2018)*
- Mohd Nazri Abdul Rahman & Wan Nurul Baizura Wan Mohamad Noor. (2018).



Pelaksanaan kurikulum prasekolah kebangsaan semakan 2017: Retrospeksi guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 8(3).

Mohd Salleh Lebar. (2003). Pendidikan guru di Malaysia masa kini: Perkembangan profesionalisma dan peningkatan yang berkualiti. *Seminar Antarabangsa Isu-Isu Pendidikan di Auditorium Utama, Fakulti Pendidikan Universiti Malaya*.

Morrison, G. S. (2009). *Early childhood education today*. (11th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Morse, J. M., Swanson, J., & Kuzel, A. J. (EDS). (2001). *The nature of qualitative evidence*. Sage.

Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *Study of pedagogical effectiveness in early learning (SPEEL)*. Norwich, England: Queen's Printer.

Murphy, B. (2006). Child-centered practice in Irish infant classroom: A case of imaginary play? *International Journal Of Early Childhood*, 38(1), 112-124.

Murundu, Z. O., Indoshi, F. C. & Okwara, M. O. (2010). School based factors influencing implementation of early childhood development and education curriculum. *Educational Research*, 1(9), 382-389.

Myagmar, A. (2010). Child-centered approach: How is it perceived by preschool educators in Mongolia? *US-China Education*, 7(6).

Myers, R. G. (2000). Early childhood care and development. *A Paper prepared for presentation at The Education For All, regional meeting Santo Domingo, February*.

Myers, R. G. (2000). Thematic studies early childhood care and development. *World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April, Education for All 2000 Assessment*.

Nabie, Michael Johnson, Raheem, Kolawole, Agbemaka, John Bijou & Sabtiwu, Rufai (2016). Multiple Solutions Approach (MSA): Conceptions and Practices of Primary School Teachers in Ghana. *Journal International Journal of Research in Education and Science*, 2, 333-344

Nada Turnsek. (2016). Teachers' implicit theories on child participation in preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), 7-18.

NAEYC. (2005). NAEYC Early childhood program standard: A position statement of the national association for the education of young children. *NAEYC Governing Board*, 1-3.

NAEYC (standards for Early Childhood Profesional Preparation Programs). (2009). *A position statement approved by the NAEYC Governing Board*.

- Nelly, C. Andiema. (2016). Effect of child centred methods on teaching and learning of science activities in preschool in Kenya. *Journal of Education and Prastice*, 7(27).
- Naughton & Hughes. (2009). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide*. Open University Press.
- Nilay, T., Bumen, E. C. & Derya, G. Y. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 219-228.  
Dimuat turun daripada [www.edam.com.tr/estp](http://www.edam.com.tr/estp). DOI: 10.12738/estp.2014.1.2020
- Nik Azis Nik Pa & Noraini Idris. (2008). Perjuangan memperkasakan pendidikan di Malaysia. Pengalaman 50 tahun merdeka. *Utusan Publications & Distributers Sdn. Bhd, Kuala Lumpur*.
- Ng, J. (2010). Exploring learning experiences during an early childhood curriculum change in Singapore. *Paper Presented at The AARE Annual Conference Melbourne*.
- Ng, J. (2011). Preschool curriculum and policy changes in Singapore. *Asia-pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5(1), 91-122.
- Ng, J. (2014). The Impact of Children's Learning during a Curriculum Reform in Singapore. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 11-26.
- Nemser, S. F.(2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching: *Teacher Collage Record*, 103(6), 1013-1055.
- No Child Left Behind Act. (2001). Dimuat turun daripada <https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm>. DOI 10.1016/S1479-3660(06)09007-x.
- Norshafinaz Abdul Sani & Faridah Yunus. (2018). Amalan guru terhadap proses pengajaran dan pembelajaran pranumerasi di tadika. *Seminar Antarabangsa Isu-Isu Pendidikan (ISPEN2018) 5 Julai 2018 Auditorium Utama, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya*.
- Norly Jamil. (2015). Pemahaman guru pendidikan awal kanak-kanak terhadap konsep awal Matematik. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 4(1).
- Nur Fauzan Kassim & Fauziah Hanim Abdul Jalal. (2016). Kurikulum awal kanak-kanak dan modul pendidikan akhlak: Isu dan cabaran masa kini.  
Dimuat turun daripada [https://www.researchgate.net/publication/303381860\\_KURIKULUM\\_PENDIDIKAN\\_AWAL\\_KANAK-KANAK\\_DAN\\_MODUL\\_PENDIDIKAN\\_AKHLAK\\_ISU\\_DAN\\_CABARAN\\_MASA\\_KINI](https://www.researchgate.net/publication/303381860_KURIKULUM_PENDIDIKAN_AWAL_KANAK-KANAK_DAN_MODUL_PENDIDIKAN_AKHLAK_ISU_DAN_CABARAN_MASA_KINI)

- Nur Nazuha Beevi Abdul Aziz & Nordin Mamat. (2018). *Analisis keperluan: Pembangunan modal efikasi pengajaran bahasa Inggeris guru prasekolah*. Conference: Conference: National Conference on Education, Social Sciences, Engineering and Technology 2017, At Institut Peladang, Kuah, Langkawi. Dimuat turun daripada [https://www.researchgate.net/publication/324210290\\_Pengajaran\\_Bahasa\\_Inggeris\\_Guru\\_Prasekolah](https://www.researchgate.net/publication/324210290_Pengajaran_Bahasa_Inggeris_Guru_Prasekolah)
- Norhashimah Hashim & Yahya Che lah. (2007). *Panduan pendidikan prasekolah Selangor*. Profesional Publishing Sdn.Bhd.
- Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. (2000). *Handbook of Qualitative Research Second Edition* (2<sup>nd</sup> ed.). London: SAGE Publication.
- Norman Denzin. (2017). *The research acti: A theoretical introduction to sosiological methods*. Transaction Publisher.
- Nur Syairah Ayub, Adila Shuhada Ahyat, Asmawati Shaari, Noor Hayazi Hashim & Mohd Sanusi Yaakob. (2010). Transformasi kurikulum dalam pendidikan awal kanak-kanak. *Tanjong Malim: Universiti Pendidikan Sultan Idris*.
- Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). *Inclusion in the early years*. SAGE Publications Limited.
- Okewole, J. O., Abuovbo, I. O. V. & Abosedo, O. O. (2015). An evaluation of the implementation of early childhood education curriculum in Osun State. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 48-54.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curriculum. *International Journal of Early Childhood*, 37(1).
- Öğr, G., Aygöl, A. A., Füsün, Y. B. & Bilal, A. (2014). Determination of the difficulties That pre-school teachers face with classroom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143 (2014), 758 – 763.
- Omar Abdull Kareem & Khuan, W. B. (2014). Perkembangan profesionalisma guru secara berterusan: Perspektif pembangunan sumber manusia. Dimuat turun daripada <https://www.researchgate.net/publication>.
- Omotuyole, C. & Okudo, A. R. (2014). Profesional development of early childhood and language education teachers for sustainable development. *Journal Of Research & Method In Education*.
- O'Sullivan, E. (1999). *Tranformative learning education vision for the 21<sup>th</sup> century*. The University of Michigan: Zed Book.
- O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perpective of transformative learning to globalizez consumption. *International Journal Of Consume Studies*, 27(4), 326-330.

- Othman Lebar. (2009). *Penyelidikan kualitatif pengenalan kepada teori dan metod* (Edisi Ketiga).Tanjung Malim: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.
- Osman Nafis Kaya & Ebenzer, J. (2006). *Invisible obstacle on the implementation of multiple intelligence through K-8 classrooms in Turkey*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, San Francisco.
- Ouis Cohen & Lawrence Manian. (1984). Second Edition. Research Methods N Education: CROOM HELM London. Sydney.Dover. New Hampshire.
- UNESCO. (1995). World education report. *UNESCO Digital Library*.
- UNICEF. (2018). Learning through play. *Published by UNICEF*.
- Pang & Richey. (2007). Preschool education in China and The United States: A personel perspective: *Early child development and care*, 177(1), 1-13.
- Patmanathan R.Nalasamy, Siti Hajar Abu Bakar Ah. (2013). Hak kanak-kanak dalam jagaan institusi awam. *Penerbit Universiti Malaya*.
- Penn, H. (2007). Childcare market management: How the United Kingdom government has reshaped its role in developing early childhood education and care. *Contemporary Issue In Early Childhood*, 8(3), 192-207.
- Pugh. (2010). Improving outcomes for young children: Can we narrow the gap? *Early Years*, 30(1), 5-14.  
Dimuat turun daripada [https:// Doi.org/10-1080/09575140903107696](https://doi.org/10.1080/09575140903107696).
- Punch, S. (2001). Multiple methods and research relations with children I rural Bolivia. *Qualitative Methodology For Georaphers, London:Arnold*,pp.165-180
- Pusat Perkembangan Kurikulum. (2001). Kurikulum prasekolah kebangsaan: Akta Pendidikan 1996. *Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia*.
- Pramling, S. I. & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.  
Dimuat turun daripada <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>.
- Prince, D. L., Pepper, K. & Brocato, K. (2006). The importance of making the well-being of children in poverty a priority. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 21-28.
- Read, J. (2006). Free play with Froebel: Use and abuse of progressive pedagogy in London's infant schools. *Paedagogica Historica*, 42(3), 299-323.
- Robert & Slavin. (1996). Education psychology: theory and practice. *Pearson.com*.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A resource for Social Scientists and Practitioner- Researchers*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

- Rogers, S. & Evans, J. (2010). Rethinking role play in the reception class. *Educational Research*, 49(2), 153-167.
- Rohani Arbaa, Hazri Jamil & Nordin Abdul Razak.(2010). Hubungan guru-pelajar dan kaitannya dengan komitmen pelajar. Adakah guru berkualiti menghasilkan perbezaan pembelajaran antara jantina pelajar. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(2), 61-69.
- Rohaty Mohd Mazjub. (1982). Isu pendidikan prasekolah:Pro dan kontra dalam Ibrahim Saad,Isu pendidikan di Malaysia.hal 438-451, Kuala Lumpur,*Dewan Bahasa & Pustaka*.
- Rosmah Abdul Ghani & Mariani Md Nor. (2014). Pelaksanaan kurikulum standard prasekolah kebangsaan. *Jurnal Peradaban*, 7, 40-68.
- Rubtsov, V. V. & Yudina, E. G. (2010). Current problems of preschool education: Preschool education today. *New Challenges, New Approaches, Psychological Science and Education*, 3.
- Rushton, S. & Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting development appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*. 29(1).
- Rushton, S., Rushton, A. J. & Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37, 351-361.
- Russo-Zimet, G., & Gilat, I. (2017). Perceptions regarding the care and education of children from birth to age three among students of early childhood education: changes between pre-training and post-training, 5(3),71–85.  
Dimuat turun daripada <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2198>.
- Saayah Abu. (2008). Pelaksanaan aktiviti belajar melalui bermain di tadika-tadika kawasan Melaka Tengah, Melaka. *Jurnal Jabatan Ilmu Pendidikan, Maktab Perguruan Islam*.
- Savage, M. J., Drake, S. M. (2019).Living transdisciplinary curriculum: Teacher's experiences with the international baccalaureate's primary years programme. *International Electronic Journal Of Elementary Education*.
- Sablonniere, R. D. L. & Taylor, D. M. & Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of education development*.
- Samuelsson I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sandra Rahman, Abu Bakar Nordin & Norlidah Alias. (2017). Penggunaan ICT merentas Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan (KSPK): Tinjauan di

- prasekolah Kementerian Pelajaran Malaysia. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 1(4), 12-20.
- Schmid, A. J. (2007). *A comparative study of preschool teachers' instructional practices*. Hartford: Trinity College.
- Schryen, G., Wagner, G., & Benlian, A. (2015). Theory of knowledge for literature reviews: An epistemological model, taxonomy and empirical analysis of IS literature. *Thirty Sixth International Conference on Information Systems (ICIS 2015)*, 1–22.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (2010). *The High Scope Model of early childhood education: In approaches to early childhood education* In J. Roopnarine and J. E. Johnson (Eds.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sehba Mahmood. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2).
- Seale, C., Gabo, G., Gubrium, J. F & Silverman, D. (2007). *Qualitative research practice*. Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Journal Cogents Education*, 3(1).
- Sharan, B. M. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: JOSSEY-BAAS, A Wiley Imprint.
- Sharifah Nor Puteh & Aliza Ali. (2012). Persepsi guru terhadap penggunaan kurikulum berasaskan bermain bagi aspek perkembangan bahasa dan literasi murid prasekolah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2, 141-159.
- Sharkins, Newton, Causey & Ernest. (2017). Flipping theory ways in which childrens' experiences in the 21<sup>st</sup> century classroom can provide insight into the theories of Piaget and Vygotsky. *International Journal Of Early Childhodd Education Care*, 6, 11-18.
- Sharma, S. V., Vandawater, E., Chuang, R. J., Byrd-Williams, C, Kelder, S., Butte. N., & Healscher, D. M. (2019). Impact of the coordinated approach to child healthy early childhood program for obesity prevention among preshool children The Texas childhood obesity research study. *Childhood Obesity*, 15 (1), 1-13.
- Sharon S. Brehm, Saul M. Kassim, Steven Fein. (2008). *Social psychology*. Publisher Houghton Mifflin.
- Sheridan. S. (2001). Pedagogical Quality In Preschool. An Issue of Perspectives: *ACTA Universitatis Gothoburgensis*.

- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Journal Compilation, Society for Research in Child Development, January/February, 1*, 357-367.
- Shulman, L. (1987). Learning to teach, knowledge & teaching: Foundation of the reform. *Dimuat turun daripada [https:// DOI org/10.17763/near.57. 5\(1\). Pp 1-23](https://doi.org/10.17763/near.57.5(1).Pp1-23) dan AAHE Buletin. Pg 5-9, Journal Article.*
- Shu, P. & Wong, S. (2001). The issue of developmentally appropriate curriculum: Relevance and application to the early childhood curriculum in Hong Kong. *Hong Kong Institute Of Education.*
- Siti Iwana Sharizah Abu Samah, Rohaty Mohd Majzub & Zamri Mahamod. (2014). Pelaksanaan pengajaran penulisan dalam kalangan guru-guru prasekolah. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak, 3.*
- Simon Ntumi. (2016). Challenges Pre-School Teachers Face in the Implementation of the Early Childhood Curriculum in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education and Practice, 7(1).*  
*Dimuat turun daripada [www.iiste.org](http://www.iiste.org).*
- S.Munagesu,J,& Yahaya Azizi.(2008).Persepsi ibu bapa terhadap pendidikan prasekolah kerajaan dan swasta di Daerah Segamat. *Universiti Teknologi Malaysia.*
- Smith. J., & Johnson, D. J. (2019). Parental perspectives on education Mexican & Mexican-America farmworkers families with young children enrolled in migrant & sea sonal Head Start. *Journal Of Latinos And Education, 1-16.*
- Snodgrass, L. & Blunt, R. (2009). The Value of play for conflict management: A case study. *South African Journal of Education, 29*, 53-67.
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal, 37*, 411-420.
- Sotco, C. K. & Marcus, M. (2015). Reflections on the implementation of competence based curriculum in Tanzanian secondary schools. *Journal of Education and Learning, 4(2).*
- Southcott, L. H. (2010). Time well spent in a kindergarten class: A teacher's reflection on using talk to learn. *Brock Education, 20(1)*, 4-18.
- Southcott, L. H. (2013). The use of play and inquiry in a kindergartendrama centre:A teacher critical reflection. *Journal Of Childhood Studies. Spring. 38.*
- Sufean Hussin, Chahril Marzuki, Ahmad Zabidi AbdulRazak, Habib Mat Som, Azlina Ranne. (2005) Pentadbiran dalam pembangunan pendidikan.PTS Profesional Publishing Sdn.Bhd..

- SUHAKAM. (2005). Convention on the rights of the child. Report of the roundtable discussion 19-2. Dimuat turun daripada [http://www.suhakam.org.my/c/dokument-\\_library/get\\_file?P\\_iId=30240&folderid.26478&name=DKFE-211](http://www.suhakam.org.my/c/dokument-_library/get_file?P_iId=30240&folderid.26478&name=DKFE-211).
- Suhaila Ismail. (2015). Kesan pembelajaran yang menyeronokkan terhadap kesediaan belajar dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. *Universiti Pendidikan Sultan Idris*
- KPM. (2016). Surat Bahagian Pengurusan Sekolah Harian, *KPMSP.100.15/3/1/JLD 6 (96)*
- Steiner, V. J. & Mahm, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotsky Framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.
- Syrene Suzieleez Abdul Rahim, Suriati Sulaiman & Tajularipin Sulaiman. (2017). Teacher's perception of the standard-based English language curriculum in Malaysia Primary Schools. *International Journal of Instruction*, 10(3).
- Syed Kamaruzaman Syed Ali, Parwazalam Abdul Rauf & Norkhalid Salimin. (2017). Hubungan antara pengalaman mengajar dan perancangan pengajaran dalam kalangan guru pendidikan jasmani Tingkatan 4. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2 (6), 268-277.
- Syomwene, A. (2013). Factors affecting teachers' implementation of curriculum reform and educational policies in schools: The Kenyan experiences. *Journal Of Education and Practice*, 4(22), 80-86.
- Tanner. D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York. Macmillan.
- Tang, S., & Adamson, B. (2014). Student-centredness in urban schools in China. *London Review of Education*, 12(1), 90-103.
- Takanishi, R. & Bogard, K. L. (2007). Effective educational programs for young children: What we need to know. *Society for Research in Child development*, 1(1), 40-45.
- Taylor, Peter, G. (2000). Changing expectations, preparing students for flexible learning. *International Journal For Academic Development*, 5(2), 107-115.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). Introduction to qualitative research methods: The Search For Meaning, S.Wiley- Interscience.
- Tay Meng Guat. (2000). Pemerolehan bahasa kanak-kanak dari segi sintaksis: Satu analisis. *Dewan Bahasa*, 44 (2).
- Teacher Participation in Curriculum And Pedagogical Decisions: Insights into curriculum leadership Published in educational management. *Administration*



*Leadership*, 38(5), September 2010 by SAGE Publication Ltd. Di muat turun daripada <http://online.sagepub.com>.

- Tierney, R. D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Ting, T. C. (2007). Policy developments in pre-school education in Singapore: A focus on the key reform of kindergarten. *Education International Journal of Child Care & Education Policy*.1.
- Ting, T. C. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: Policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*.
- Ting, T. C. & Nirmala Rao. (2017). How do children learn?. Belief and practices reported by kindergarten teachers in Singapore. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(3).
- Thompson, M. (2017). Unpacking instructional strategies of early childhood teachers: Insight from teachers' perspectives. *Academic Journals*, 12(24).
- Thomas Keenan. (2002). An introduction to child development. SAGE Publications Ltd London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Toh Wah Seng. (2005). Penyelidikan tindakan: Perkembangan profesionalisme ke arah pengamalan reflektif dan penambahbaikan sekolah. *Prosiding Seminar Penyelidikan Tindakan*. Maktab Perguruan Batu Lintang, Kuching, Sarawak 3-4 Oktober 2005. Maktab Perguruan Batu Lintang, Kuching, Sarawak.
- Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's Sociocultural Theory in the second language classroom. *ARECLS*, 5, 244-262.
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.
- Van De Pol, Manique Volman, Jos Beishuizen. (2010). Scaffolding in teacher student interaction, a decade of research. *Educational Psychology*, 22(3), 271-296.
- Van De Pol, Manique Volman, Jos Beishuizen. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher student instruction. *Learning And Instruction*, 21(1).
- Van De Pol, Manique Volman, Jos Beishuizen, (2012). Promoting teacher scaffolding in small group work: A contingency perspective. *Teaching And Teacher Education*, 28(2).
- Van De Pol, Manique Volman, Jos Beishuizen. (2012). Scaffolding in teacher student interaction, exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding. *University of Amsterdam*, muat turun 2019.

- Van De Pol, Manique Volman, Jos Beishuizen. (2013). Teacher scaffolding in small group work, an intervention study. *Journal of The Learning Sciences*, 23(4).
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogy content knowledge. *Education Researcher*, 41(1).
- Vande, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Velickovic, S., & Stasic, L. (2016). Preparedness of educators to implement modern information technologies in their work with preschool children. *International Journal Of Cognitive Research In Science, Engineering & Education*, 4.
- Ventura, A. C. (2014). Psychological knowledge and education practices : *Tradition and present*, 2(040).
- Veziroglu- Celik, M., Acar, I. (2018). Teaching approaches and practices of student teachers teachers in early childhood education: A convergents mixed methods study. *Journal Education And Training Studies*, 6(11).
- Virginia Braun & Victoria Clarke. (2013). Successful Qualitative Research , a practical guide for beginners: SAGE Publication Inc 1 Oliver's Yard 55 City Road London
- Wan Rosliza Wan, Rahman & Faridah Yunus. (2018). Cabaran dalam meningkatkan kemahiran kognitif:dimuat turun daripada [https://www.google.com/search?source=hp&ei=JZZjW-C8K4brvASJuZGQBw&q=cabaran+guru+prasekolah&oq=cabaran+prasekolah&gs\\_l=psy-ab.1.1.0i22i30k1l6.117617.126827.0.135499.26.21.5.0.0.0.104.1696.19j2.21.0..2..0...1.1.64.psy-ab..0.26.1748...0j0i131k1j0i22i10i30k1.0.V0Qff3m\\_MHY](https://www.google.com/search?source=hp&ei=JZZjW-C8K4brvASJuZGQBw&q=cabaran+guru+prasekolah&oq=cabaran+prasekolah&gs_l=psy-ab.1.1.0i22i30k1l6.117617.126827.0.135499.26.21.5.0.0.0.104.1696.19j2.21.0..2..0...1.1.64.psy-ab..0.26.1748...0j0i131k1j0i22i10i30k1.0.V0Qff3m_MHY)
- Wan Harun Wan Yaacob. (2008). Pendidikan guru di Malaysia: Perkembangan dan perubahan kurikulum ilmu pendidikan di Maktab Perguruan Tahun 1957 hingga 1986. Tesis Master yang tidak diterbitkan, Universiti Sains Malaysia.
- Wan Liz Ozman Wan Omar. (2000). Mengurus agenda abad 21: cabaran & persiapan dalam era globalisasi. *Kuala Lumpur Golden Books Centre Sdn Bhd*.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' belief about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wah, D. C. P. (2006). The translation of Western teaching approaches in The Hong Kong early childhood curriculum: A promise for effective teaching? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 228-237.
- Walsh, G., Sproule. L, Mc Guinnese, C. Trew, K., and Ingram, G (2010). Developmental appropriate practice & play- based pedagogy in early years

education :*School & psychology , A Literature Review of Research and Practice , Queens University Belfast. Pg 21*

- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet playful pedagogy. *Mind, Brain and Education*, 7(2), 104-112.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges* (Vol. 28). Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wien, C. A., Guyevskey, V. & Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-Inspired education. *Early Childhood Reaearch Practice Current Issue*,13(2).
- Winsler, A. & Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance? *Early Education & development*, 14(2).
- Wendy, K. M., Elena, N., & Aki Ohsaki. (2018). College- community collaboration fostering developmentally appropriate practice in the age of accountability. *Journal of The Scholarship of Teaching and Learning*, 18(3).
- Wood, D. Jerome S. Bruner, Ross. G. (1976). The role of tutorial in problem solving. *Journal Child Psychology, Psychiant. Vol 17.Pergaman Press, Printed In Great Britian.*
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: Theory, Research and Policy, United Nations educational, scientific and Cultural Organization.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring report, Strong foundations: Early childhood care and education.
- Wong, S. S. P. (2001). The issues of developmentally appropriate curriculum: Relevance and application to the early childhood curriculum in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 43, 62-70.
- Yang, O. S. ( 2000). Guiding children's verbal plan and evaluation during free play: An application of Vygotsky's genetic epistemology to the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 3-10.
- Yrjo Engestrom. (2014). An activity, theoretical approach to developmental research. *Cambridge Universiti Press.*
- Yell & Drasgow. (2009). What every teacher should know about No Child Left Behind. A Guide For Paper Professionalisme. *Pearson Published.*
- Yin. (2018). Case study research and applications design and methods. *SAGE Publication Inc.*

- Yoshikawa, H., Leyue, D., Snow, C.E., Trevino, E., Barata, MC., Arbour, M. C. (2015). Experimental impact of a teacher profesional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcome. *Developmental Psychology*, 51, 309-322.
- Yu Wei-Chu. (2014). Teachers' beliefs in teaching English for kids at a kindergarten: A case study of students from the Department of Applied English. *English Language Teaching*, 7(10).
- Yum, W. W. (2003). The dilemma of early childhood teachers required to carry out a curriculum implementation process: Case studies. *Early Child Development and Care*, 173(1), 43-53.
- Zaharah Osman. (2008). Kepercayaan guru terhadap penilaian dalam pendidikan prasekolah. *Universiti Pendidikan Sultan Idris*.
- Zeynep, H. (2010). Examining pre-school education teacher candidates' content knowledge and pedagogical content knowledge. *Educational Sciences Theory & Practice*, 10 (4), 2309-2323.
- Zeki Kaya & Selcuk, A. (2016). Learning and teaching theories, approaches and models. COZUM, Akero Turki.
- Zhenlin, W. Z. (2009). To teach or not to teach: Controversy surrounding constructivism in early childhood education. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 8(1), 56-65.
- Zhou, X. (2011). Early childhood education policy development in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 29-39.
- Zhou & Brown. (2017). Educational learning theories, 2nd edition. GALIJE, University System Of Georgia.
- Zhu, J. (2010). Curriculum Implementation Challenges and Strategies In China: EDU/EDPC/ECEC/RD.47. *Conference Centre Room OECD*, Paris. 6-7 December.
- Zuhaila Ismail. (2015). Kesan pembelajaran yang menyeronokkan terhadap kesediaan belajar dalam kalangan kanak-kanak prasekolah. *Doctoral Disertation, Universiti Pendidikan Sultan Idris*.
- Zulkarnain A. Hatta, Pandian, Azeem Fazwan Ahmad Farouk. (2008). Pembangunan sosial 50 tahun merdeka. *Jurnal Kemanusiaan* bil.12.

# LAMPIRAN A

## Surat Kebenaran Menjalankan Kajian



KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA  
MINISTRY OF EDUCATION MALAYSIA  
BAHAGIAN PERANCANGAN DAN PENYELIDIKAN DASAR PENDIDIKAN  
EDUCATIONAL PLANNING AND RESEARCH DIVISION  
ARAS 1-4, BLOK E8  
KOMPLEKS KERAJAAN PARCEL E  
PUSAT Pentadbiran Kerajaan Persekutuan  
62604 PUTRAJAYA



KEMENTERIAN  
PENDIDIKAN  
MALAYSIA

Telefon : 03-8884 6500  
Faks : 03-8884 6439  
Laman Web : www.moe.gov.my

Ruj. Kami : KPM.800-3/2/3 Jld 56 (66)

Tarikh : 06 Februari 2017

Osma binti Sharif  
K.P.: 641006095048

No 21 Taman Seri Murni  
Jalan Tok Keramat, Lorong Seri Murni 4  
06000 Jitra  
Kedah

Tuan,

### KELULUSAN UNTUK MENJALANKAN KAJIAN DI SEKOLAH, INSTITUT PENDIDIKAN GURU, JABATAN PENDIDIKAN NEGERI DAN BAHAGIAN DI BAWAH KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA

Perkara di atas adalah dirujuk.

2. Sukacila dimaklumkan bahawa permohonan tuan untuk menjalankan kajian seperti di bawah telah diluluskan.

**"Pelaksanaan Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan dalam Kalangan Guru Prasekolah: Pemahaman, Amalan, Cabaran dan Intervensi"**

3. Kelulusan ini adalah berdasarkan kepada kertas cadangan penyelidikan dan instrumen kajian yang dikemukakan oleh tuan kepada Bahagian ini. Walau bagaimanapun kelulusan ini bergantung kepada kebenaran Jabatan Pendidikan Negeri dan Pengotua / Guru Besar yang berkenaan.

4. Surat kelulusan ini sah digunakan bermula dari **06 Februari 2017 hingga 31 Julai 2017**.

5. Tuan juga mesti menyerahkan senaskhah laporan akhir kajian dalam bentuk *hardcopy* bersama salinan *softcopy* berformat Pdf di dalam CD kepada Bahagian ini. Tuan diingatkan supaya mendapat kebenaran terlebih dahulu daripada Bahagian ini sekiranya sebahagian atau sepenuhnya dapatan kajian tersebut hendak dibentangkan di mana-mana forum, seminar atau diumumkan kepada media massa.

Sekian untuk makluman dan tindakan tuan selanjutnya. Terima kasih.

**"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"**

Saya yang menurut perintah,

(DR ROSLI BIN ISMAIL)  
Ketua Sektor  
Sektor Penyelidikan dan Penilaian  
b.p. Pengarah

Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan  
Kementerian Pendidikan Malaysia



CERTIFICATE TO ISO 9001:2008  
CERT. NO. AS 3166

## LAMPIRAN B

### Surat Pekeliling Ikhtisas Bilangan 3/1999



PEJABAT KETUA PENGARAH PENDIDIKAN MALAYSIA  
*Office of the Director General of Education Malaysia*  
PARAS 7 BLOK J PUSAT BANDAR DAMANSARA  
Level 7 Block J Damansara Town Centre  
50604 KUALA LUMPUR

Tel: 03-2586900  
Fax: 03-2535150

KP(BS)8591/Jilid XV/(3)  
9 Mac 1999

Semua Pengarah Pendidikan Negeri

Y.Bhg. Dato'/Datin/Tuan/Puan,

**SURAT PEKELILING IKHTISAS BIL. 3/1999:**  
**Penyediaan Rekod Pengajaran dan Pembelajaran**

Surat Pekeliling Ikhtisas ini dikeluarkan dengan tujuan memansuhkan Surat Pekeliling Kementerian Pendidikan 256: "Buku Rekod Mengajar Guru", bertarikh 1 Julai 1963.

2. Semenjak Surat Pekeliling Kementerian Pendidikan 256 dikuatkuasakan, terdapat amalan di mana maklumat-maklumat yang tidak berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran telah dimasukkan ke dalam Buku Rekod Mengajar Guru sehingga mengubah sifat dan tujuan sebenar Buku Rekod Mengajar Guru itu diadakan.

3. Dengan Surat Pekeliling Ikhtisas ini, berkuatkuasakan pada tarikh ia dikeluarkan, Rekod Pengajaran dan Pembelajaran hendaklah mengandungi hanya dua unsur sahaja, iaitu (i) Rancangan Pelajaran Tahunan, dan (ii) Rancangan Pelajaran Harian. Pengetua, Guru Besar atau wakilnya hendaklah memastikan kedua-dua unsur tersebut dibuat mengikut prinsip-prinsip perancangan yang mutakhir.


- (i) RANCANGAN PELAJARAN TAHUNAN  
Rancangan Pelajaran Tahunan mengandungi secara ringkas isi pengajaran dan pembelajaran berdasarkan sukatan pelajaran kebangsaan yang dikeluarkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.
- (ii) RANCANGAN PELAJARAN HARIAN  
Rancangan Pelajaran Harian merupakan terjemahan Rancangan Pelajaran Tahunan yang mengandungi sekurang-kurangnya maklumat seperti objektif, cara bagaimana hendak mencapai objektif dan kenyataan sejauh mana objektif itu tercapai.

4. Rekod Pengajaran dan Pembelajaran bolehlah disediakan dalam apa jua bentuk yang munasabah dan sesuai dengan teknologi semasa. Ia haruslah diurus dengan sempurna dan dapat dikemukakan dengan serta merta apabila dikehendaki oleh pihak yang diberi kuasa. Bahan-bahan lain yang berkaitan dengan penyediaan Rancangan Pelajaran Tahunan dan Rancangan Pelajaran Harian juga perlu diurus dengan baik dan dapat dikemukakan dengan serta merta apabila dikehendaki oleh pihak yang diberi kuasa.

5. Sila maklumkan kandungan Surat Pekeliling Ikhtisas ini kepada semua Pengetua, Guru Besar dan guru di negeri Y.Bhg. Dato'/Datin/Tuan/Puan.

Sekian.

**LAMPIRAN C**  
**Standard 4 SKPM 2010**

4 STANDARD 4 : PEMBELAJARAN DAN PENGAJARAN PPDKP/SPA/16				
ITEM	ASPEK	KRITERIA KRITIKAL	SKOR DIPEROLEHI (1-6)	CATATAN /KOMEN
4.1	 Perancangan Dan Persediaan Guru	Masa Pengajaran dan Pembelajaran Kurikulum Standard Prasekolah Kebangsaan sekurang-kurangnya empat (4) jam sehari pada setiap hari persekolahan.		#REF!
		Peruntukan waktu Bahasa Instruksional (Seminggu) : (SK - 10 jam Bahasa Malaysia dan 10 jam Bahasa Inggeris) (SJK - 6 jam Bahasa Malaysia dan 6 jam Bahasa Inggeris)		
		Pendidikan Islam / Pendidikan Moral wajib dijalankan sekiranya :- Terdapat 5 orang atau lebih murid Islam di dalam kelas. Terdapat 5 orang atau lebih murid bukan Islam di dalam kelas.		
		Rancangan Pelajaran Tahunan (RPT) yang disediakan meliputi sepanjang tahun persekolahan berdasarkan sukatan dan huraian sukatan pelajaran (standard kurikulum) terkini dan sesuai dengan takwim persekolahan.		
		Rancangan Pelajaran Harian (RPH) yang disediakan berdasarkan RPT. Objektif pelajaran dinyatakan dalam bentuk perlakuan, boleh diukur dan sesuai dengan keupayaan murid. Aktiviti yang dirancang terarah untuk mencapai objektif pelajaran.		
		Refleksi dicatatkan bagi setiap pelajaran dengan merujuk kepada objektif pelajaran.		
4.2	Kaedah Penyampaian	Guru mewujudkan kesediaan belajar dalam kalangan murid.		#REF!
		Kaedah pengajaran sesuai dengan keperluan dan keupayaan murid .		

		<p>Aktiviti yang dilaksanakan berkait rapat dengan pengalaman atau pengetahuan murid.</p> <p>Guru mengamalkan prinsip-prinsip pengajaran asas (mudah kepada kompleks, konkrit kepada abstrak).</p> <p>Aktiviti yang dijalankan menarik dan merangsang pemikiran kreatif dan kritis serta dapat menjalankan aktiviti pemulihan dan pengayaan secara terancang.</p> <p>Masa pelajaran digunakan secara optimum.</p> <p>Terdapat unsur inovasi dan kreativiti yang menambah nilai pada usaha-usaha meningkatkan kaedah penyampaian dan pemilihan bahan yang sesuai untuk meningkatkan pencapaian objektif pelajaran.</p>		
4.3	<b>Kemahiran Komunikasi</b>	<p>Guru berkomunikasi dengan bahasa yang betul, mudah difahami, sebutan yang jelas, tepat serta nada suara yang sesuai.</p> <p>Guru berkemahiran mendengar dan memberi maklum balas yang relevan secara lisan atau bukan lisan dengan berkesan.</p> <p>Guru berjaya memotivasikan murid dengan memberi pujian atau galakan.</p>		#REF!
4.4	<b>Penguasaan Isi Kandungan</b>	<p>Guru dapat menyampaikan isi pelajaran sesuai dengan objektif pelajaran.</p> <p>Guru dapat menjelaskan konsep/fakta atau memberi jawapan dengan yakin, jelas dan tepat.</p> <p>Guru menghuraikan isi pelajaran dengan mengaitkannya dengan situasi semasa atau pengalaman murid.</p>		#REF!
4.5	<b>Teknik Penyoalan</b>	<p>Guru mengemukakan soalan yang mudah difahami, bertumpu, bercapah, meliputi pelbagai aras kognitif dan disebarkan ke seluruh kelas.</p> <p>Guru memberi respons yang sesuai terhadap jawapan murid.</p> <p>Soalan yang dikemukakan dapat meningkatkan minat hampir keseluruhan murid untuk terlibat dalam P &amp; P.</p> <p>Soalan yang dikemukakan dapat mencetuskan pemikiran kreatif dan kritis murid.</p>		#REF!



ITEM	ASPEK	KRITERIA KRITIKAL	SKOR DIPEROLEHI (1-6)	CATATAN/ KOMEN
4.6	<b>Penggunaan Sumber Pendidikan</b>	Penggunaan sumber pendidikan mewujudkan suasana pembelajaran yang menarik dan meningkatkan minat murid untuk terlibat dalam pembelajaran.		#REF!
		Guru memberi penekanan kepada cara penggunaan yang betul dan aspek keselamatan dalam penggunaan sumber pendidikan yang berkaitan.		
4.7	<b>Penglibatan Murid</b>	Penggunaan sumber pendidikan yang berkesan membantu mengukuhkan pembelajaran murid		#REF!
		Murid berinteraksi secara aktif dalam pelbagai hala seperti murid dengan murid, murid dengan guru atau murid dengan bahan.		
4.8	<b>Penguasaan Pembelajaran Murid</b>	Murid dapat memberi respons dengan tepat terhadap arahan/ soalan guru.		#REF!
		Murid dapat mencapai objektif pembelajaran.		
4.9	<b>Hasil Kerja Murid</b>	Murid menghasilkan tugas atau latihan dengan kemas.		#REF!
		Murid menyiapkan semua tugas atau latihan yang diberikan.		
4.10	<b>Penilaian</b>	Guru menggunakan pelbagai kaedah untuk membuat penilaian berterusan semasa P & P untuk mengukur dan mengesan kemajuan murid serta memastikan objektif/ standard pembelajaran tercapai.		#REF!
		Guru menggunakan maklum balas daripada instrumen pentaksiran murid untuk tindakan pembetulan / penambahbaikan segera dalam P & P.		
		Hasil kerja murid disemak secara konstruktif dan konsisten.		
4.11	<b>Pengurusan Kelas (Bilik Darjah/ Makmal/ Bengkel/ Padang)</b>	Guru memastikan kelas berada dalam keadaan kondusif untuk proses P & P.		#REF!
		Susun atur kedudukan murid sesuai dengan aktiviti yang dilaksanakan.		
		Penggunaan pusat pembelajaran yang optimum semasa P&P.		
4.12	<b>Amalan Profesionalisme Keguruan</b>	Guru menunjukkan semangat dan kesungguhan dalam menyampaikan pelajaran.		#REF!
		Guru menepati masa.		
		Guru bersikap mesra, sabar dan mudah didekati.		

SKOR DIPEROLEHI	0	
SKOR MIN (jumlah skor diperoleh / 12)	0.00	
PERATUS PENCAPAIAN (jumlah skor diperoleh / 72 *100)	0.00	
TARAF PENCAPAIAN	#REF!	
PERATUS PENCAPAIAN MENURUT WAJARAN (20%)	0.00	

.....

Tandatangan Pegawai Pemantau:

Nama Pegawai Pemantau :

Tarikh :



.....

Cop  
Sekolah:

Tandatangan Pentadbir :

Nama  
Pentadbir

Tarikh :

PETUNJUK		TAFSIRAN PENCAPAIAN	
SKOR 6	CEMERLANG : Kekuatan keseluruhan yang sangat jelas dan mempunyai nilai tambah, mendapat pengiktirafan, boleh menjadi contoh kepada sekolah lain (Peratus pelaksanaan : 90-100%).	PERATUS PENCAPAIAN	TARAF PENCAPAIAN
SKOR 5	BAIK : Kekuatan keseluruhan yang sangat jelas (Peratus pelaksanaan : 80 - 89%)	90 - 100	CEMERLANG
SKOR 4	HARAPAN : Banyak kekuatan yang melebihi keperluan minimum (Peratus pelaksanaan : ( 60 - 79%)	80 - 89	BAIK
SKOR 3	MEMUASKAN : Banyak kekuatan yang memenuhi keperluan minimum (Peratus pelaksanaan : (50-59%)	60 - 79	HARAPAN
SKOR 2	LEMAH : Sedikit kekuatan tetapi terdapat banyak kelemahan ( peratus pelaksanaan : 25-49%)	40 - 59	MEMUASKAN
SKOR 1	SANGAT LEMAH : Banyak kelemahan yang memerlukan tindakan pembetulan dengan segera(Peratus pelaksanaan : ( 0 - 24%).	20 - 39	LEMAH
		0 - 19	SANGAT LEMAH

## LAMPIRAN D

### Matriks Bimbingan Kajian

Aspek	Tahap 1	Tahap 2	Tahap 3	Tahap 4
Objektif pembelajaran	Tidak dapat diukur dan tidak bincang bersama-sama murid sebelum sesi pdp	Boleh diukur ikut pelbagai aras keupayaan murid dengan sama ada <b>satu</b> di bawah 1.bincang objektif bersama-sama murid 2.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.mengikut ketetapan kurikulum	Boleh diukur mengikut pelbagai aras keupayaan murid dengan <b>penuhi mana-mana 2</b> di bawah 1.bincang objektif bersama-sama murid 2.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.mengikut ketetapan kurikulum	Boleh diukur mengikut pelbagai aras keupayaan murid dengan <b>penuhi semua</b> di bawah 1.bincang objektif bersama-sama murid 2.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.mengikut ketetapan kurikulum
Perancangan Pengajaran	Sediakan RPH yang mengandungi objektif yang boleh diukur dan aktiviti pembelajaran yang sesuai. Menentukan kaedah pentaksiran dalam pdp dan sediakan BBM yang sesuai	Mencapai tahap 1 dan memenuhi <b>mana-mana 1</b> daripada berikut 1.mengikut pelbagai aras keupayaan murid 2.Mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.Mengikut ketetapan kurikulum	Mencapai tahap 1 dan memenuhi <b>mana-mana 2</b> daripada berikut 1.mengikut pelbagai aras keupayaan murid 2.Mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.Mengikut ketetapan kurikulum	Mencapai tahap 1 dan memenuhi <b>semua</b> daripada berikut 1.mengikut pelbagai aras keupayaan murid 2.Mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.Mengikut ketetapan kurikulum
Tumpuan dan perhatian murid	Guru membimbing murid dengan penglibatan <b>sebilangan kecil</b> murid memenuhi semua tindakan berikut 1.memberi respons berkaitan isi pelajaran 2.berkomunikasi dalam melaksanakan aktiviti pembelajaran 3.memberi respons yang menjurus ke arah pemikiran kritis dan kreatif berkaitan isi pelajaran 4.mengemukakan soalan berkaitan isi pelajaran	Guru membimbing murid dengan penglibatan <b>sebahagian</b> murid memenuhi semua tindakan berikut 1.memberi respons berkaitan isi pelajaran 2.berkomunikasi dalam melaksanakan aktiviti pembelajaran 3.memberi respons yang menjurus ke arah pemikiran kritis dan kreatif berkaitan isi pelajaran 4.mengemukakan soalan berkaitan isi pelajaran	Guru membimbing murid dengan penglibatan <b>sebilangan besar</b> murid memenuhi semua tindakan berikut 1.memberi respons berkaitan isi pelajaran 2.berkomunikasi dalam melaksanakan aktiviti pembelajaran 3.memberi respons yang menjurus ke arah pemikiran kritis dan kreatif berkaitan isi pelajaran 4.mengemukakan soalan berkaitan isi pelajaran	Guru membimbing murid dengan penglibatan <b>semua</b> murid memenuhi semua tindakan berikut 1.memberi respons berkaitan isi pelajaran 2.berkomunikasi dalam melaksanakan aktiviti pembelajaran 3.memberi respons yang menjurus ke arah pemikiran kritis dan kreatif berkaitan isi pelajaran 4.mengemukakan soalan berkaitan isi pelajaran
Komunikasi	Guru bercakap dengan jelas dan dapat	Guru bercakap dengan jelas dan	Guru bercakap dengan jelas dan	Guru bercakap dengan jelas dan

	didengari serta menggunakan bahasa yang mudah difahami oleh murid dan tidak membaca terus daripada buku teks atau apa-apa bahan rujukan	dapat didengari serta menggunakan bahasa yang mudah difahami oleh murid dan memenuhi <b>mana-mana satu</b> daripada kualiti berikut 1 nada dan ketinggian suara yang berkesan secara berhemah 2.secara menyeluruh meliputi semua murid 3.secara berterusan dalam pdp	dapat didengari serta menggunakan bahasa yang mudah difahami oleh murid dan memenuhi <b>mana-mana dua</b> daripada kualiti berikut 1 nada dan ketinggian suara yang berkesan secara berhemah 2.secara menyeluruh meliputi semua murid 3.secara berterusan dalam pdp	dapat didengari serta menggunakan bahasa yang mudah difahami oleh murid dan <b>memenuhi semua</b> kualiti berikut 1 nada dan ketinggian suara yang berkesan secara berhemah 2.secara menyeluruh meliputi semua murid 3.secara berterusan dalam pdp
Pengajaran berasaskan aktiviti	Pengajaran guru mengandungi aktiviti bersifat arahan yang dilakukan oleh murid serta dikaitkan dengan pembelajaran murid	Pengajaran guru mencapai <b>tahap 1</b> dengan aktiviti yang melibatkan kreativiti, perbincangan dua hala, aplikasi praktikal atau penggunaan KBAT dan memenuhi kualiti berikut 1.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 2.mengikut ketetapan kurikulum	Pengajaran guru mencapai <b>tahap 2</b> dengan aktiviti yang melibatkan kreativiti, perbincangan dua hala, aplikasi praktikal atau penggunaan KBAT mengikut pelbagai aras keupayaan murid dan memenuhi <b>mana-mana satu</b> kualiti berikut 1.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 2.mengikut ketetapan kurikulum	Pengajaran guru mencapai <b>tahap 3</b> dengan sekurang-kurangnya <b>dua aktiviti yang berbeza dan melibatkan kreativiti, dan memenuhi semua</b> kualiti berikut 1.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 2.mengikut ketetapan kurikulum
Pengetahuan dan kandungan	Guru menepati topik dan objektif pelajaran tetapi 1.membuat kesilapan isi kandungan 2.memperlihatkan keraguan dalam penyampaian isi kandungan	Guru menepati topik dan objektif pelajaran serta memenuhi kualiti berikut 1.tidak membuat kesilapan isi kandungan 2.tidak memperlihatkan keraguan dalam penyampaian isi kandungan 3,memperlihatkan kesungguhan dalam memenuhi pelbagai aras keupayaan murid	Guru mencapai Tahap 2 serta memenuhi kualiti berikut 1.mampu membuat keputusan dan menyelesaikan masalah dalam kandungan pembelajaran secara berhemah	Guru mencapai Tahap 3 serta memenuhi kualiti berikut: 1.menggabung/menentaskan/mengaitkan isi pelajaran dengan tajuk/unit/tema/nilai/kemahiran/mata pelajaran lain dalam aktiviti pembelajaran

BBM	Guru menggunakan papan tulis untuk menjelaskan konsep atau idea yang relevan dan perkataan/lukisan yang digunakan adalah jelas	Guru menggunakan BBM yang relevan, jelas, dan menarik perhatian dengan memenuhi <b>mana-mana satu</b> kualiti berikut 1.mengikut pelbagai aras 2.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.mengikut ketetapan kurikulum	Guru menggunakan BBM yang relevan, jelas, dan menarik perhatian dengan memenuhi <b>mana-mana dua</b> kualiti berikut 1.mengikut pelbagai aras 2.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.mengikut ketetapan kurikulum	Guru menggunakan BBM yang relevan, jelas, dan menarik perhatian dengan <b>memenuhi semua</b> kualiti berikut 1.mengikut pelbagai aras 2.mengikut peruntukan masa yang ditetapkan 3.mengikut ketetapan kurikulum 4.secara menyeluruh dari segi kecukupan dan kecakupan meliputi semua murid
Pengurusan bilik darjah	Guru mengelola suasana pembelajaran secara berhemah dan menyeluruh dengan memenuhi <b>mana – mana satu</b> kualiti berikut 1.mengawasi komunikasi murid dalam pdp 2.mengawas perlakuan murid dalam pdp 3.menyusun atur kedudukan murid selaras dengan aktiviti pembelajaran 4.mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menyeronokkan	Guru mengelola suasana pembelajaran secara berhemah dan menyeluruh dengan memenuhi <b>mana –mana dua</b> kualiti berikut 1.mengawasi komunikasi murid dalam pdp 2.mengawas perlakuan murid dalam pdp 3.menyusun atur kedudukan murid selaras dengan aktiviti pembelajaran 4.mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menyeronokkan	Guru mengelola suasana pembelajaran secara berhemah dan menyeluruh dengan memenuhi <b>mana –mana tiga</b> kualiti berikut 1.mengawasi komunikasi murid dalam pdp 2.mengawas perlakuan murid dalam pdp 3.menyusun atur kedudukan murid selaras dengan aktiviti pembelajaran 4.mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menyeronokkan	Guru mengelola suasana pembelajaran secara berhemah dan menyeluruh dengan memenuhi <b>semua</b> kualiti berikut 1.mengawasi komunikasi murid dalam pdp 2.mengawas perlakuan murid dalam pdp 3.menyusun atur kedudukan murid selaras dengan aktiviti pembelajaran 4.mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menyeronokkan
Refleksi pembelajaran	Guru dapat membuat pemerhatian secara umum mengenai pengajaran dan memenuhi kualiti berikut 1.berdasarkan objektif pelajaran 2.mengikut ketetapan/arahan pelaksanaan pentaksiran yang berkuat kuasa	Guru mencapai Tahap 1 dengan mengenal pasti sekurang-kurangnya satu kekuatan dan satu keperluan penambahbaikan secara menyeluruh dari segi kecukupan dan kecakupan/ meliputi semua murid	Guru mencapai Tahap 2 dengan mengenal pasti sekurang-kurangnya satu kekuatan dan satu keperluan penambahbaikan serta dilaksanakan secara segera/berterusan/ tekal	Guru mencapai Tahap 3 dengan mengenal pasti sekurang-kurangnya satu kekuatan dan satu keperluan penambahbaikan serta dilaksanakan secara segera/berterusan/ tekal
Kesimpulan	Guru mengakhiri pelajaran tetapi tidak membuat kesimpulan pelajaran	Pengajaran guru mencapai Tahap 1 dan berupaya memberikan	Pengajaran guru mencapai Tahap 2 dan menjelaskan tiga hingga lima isi	Pengajaran guru mencapai Tahap 3 dan guru berupaya menerangkan sebab pelajaran

		kesimpulan umum hasil pembelajaran	utama yang telah dipelajari	berkenaan penting serta hubungan kaitnya dengan pelajaran lain/kehidupan seharian
Penilaian tugas murid	Guru menetapkan tugas murid untuk menguji pencapaian objektif pembelajaran dengan mengenal pasti jawapan yang betul dan salah serta berupaya 1 memberi pengukuhan positif untuk jawapan yang betul dalam tugas murid	Guru mencapai Tahap 1 dan berupaya 1.Mengkhususkan tugas dengan keupayaan murid yang pelbagai aras	Guru mencapai Tahap 2 dan berupaya 1.Mewujudkan tugas yang menggalakkan murid ke arah membuat keputusan dan menyelesaikan masalah 2.Secara berterusan, tekak dan segera	Guru mencapai tahap 3 dan berupaya 1.Mewujudkan tugas yang mendorong murid memperoleh pengetahuan dan kemahiran secara sendiri 2.secara menyeluruh dari segi kecukupan dan kecakupan/meliputi semua murid.
Penilaian secara lisan	Guru menyoal murid dengan soalan yang relevan, selari dengan keperluan objektif pelajaran dan berupaya 1.Mengenal pasti jawapan yang betul dan salah atau memberi pengukuhan positif untuk jawapan yang betul	Guru menyoal murid dengan soalan yang relevan, selari dengan keperluan objektif pelajaran <b>secara berterusan</b> , tekak dan berupaya 1.Mengenal pasti jawapan yang betul dan salah atau memberi pengukuhan positif untuk jawapan yang betul	Guru mencapai tahap 2 dan berupaya 1.Menggalakkan murid mengemukakan soalan berkaitan isi pelajaran	Guru mencapai Tahap 3 dan berupaya 1.Menggalakkan murid memperoleh pengetahuan dan kemahiran secara sendiri.

## **LAMPIRAN E**

### **Protokol Temu Bual Kajian**

#### **SOALAN TEMU BUAL**

**Nama :**

**Umur:**

**Pengalaman Mengajar Prasekolah:**

**Kelulusan :**

#### **Persepsi guru tentang diri**

1. Apakah pendekatan yang anda gunakan sewaktu anda belajar? Kenapa?
2. Apakah perkara utama yang anda ingin perbaiki dalam diri anda sebagai seorang guru prasekolah?
3. Apakah pemikiran anda terhadap diri sendiri, kanak2, rakan, keluarga dan kerjaya dan bidang tugas sebagai guru prasekolah?
  - Apakah kaedah belajar anda?.Kenapa?

#### **1.0 PEMAHAMAN**

##### **1.1. Pemahaman tentang kurikulum**

- a. Apakah yang anda faham tentang kurikulum
- b. Mengapa kurikulum pendidikan awal kanak-kanak penting
- c. Adakah KSPK sesuai dilaksanakan di Malaysia. Kalau ya atau tidak mengapa?
- d. Bagaimana KSPK dibentuk.?
  - i. Bolehkah anda jelaskan tentang KSPK?
  - ii. Apakah teras utama yg ditekankan dalam KSPK?
  - iii. Apakah pendekatan yang ditekankan dalam KSPK?. Yang mana anda biasa gunakan dalam P&P?
  - iv. Kenapa anda tak guna pendekatan lain?
  - v. Apakah halangan yang anda hadapi semasa anda menggunakan pendekatan tersebut?
  - vi. Apakah pendekatan lain yang anda tahu tetapi tidak menggunakannya dalam pengajaran dan pembelajaran? Kenapa?

##### **1.2. Pemahaman tentang pemusatan murid**

- a. Terangkan perbezaan antara pembelajaran berpusatkan murid dan pemusatan kepada guru
- b. Apakah yang lebih penting, Mengapa?
- c. Bincangkan pendekatan-pendekatan pembelajaran pemusatan murid.
  - i. Apakah peranan guru terhadap kanak-kanak?
  - ii. Apakah cara untuk meningkatkan keupayaan kanak-kanak?
  - iii. Apakah peranan anda dalam meningkatkan keupayaan kanak-kanak untuk belajar?
  - iv. Sejauhmana keupayaan anda untuk meningkatkan keupayaan kanak-kanak?
  - v. Pada pendapat anda apakah peranan anda dalam pendidikan awal kanak-kanak?



### **1.3. Pemahaman tentang Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan**

- i. Apakah peranan guru terhadap kanak-kanak?
- ii. Apakah cara untuk meningkatkan keupayaan kanak-kanak?
- iii. Apakah peranan anda dalam meningkatkan keupayaan kanak-kanak untuk belajar?
- iv. Sejauhmana keupayaan anda untuk meningkatkan keupayaan kanak-kanak?
- v. Pada pendapat anda apakah peranan anda dalam pendidikan awal kanak-kanak?
- vi. Apakah persepsi anda mengenai kaitan keupayaan pelajar terhadap pendidikan prasekolah?
- vii. Bagaimana cara untuk meningkatkan keupayaan kanak-kanak belajar?
- viii. Pada pendapat anda bagaimana guru boleh membantu kanak-kanak belajar?

Kepercayaan guru terhadap perkembangan kanak-kanak (kepelbagaian perbezaan individu)

1. Apakah yang anda faham tentang aspek perkembangan kanak-kanak?
2. Pada pendapat guru bagaimana kanak-kanak berkembang?
3. Apakah cara yang sesuai untuk membantu kanak-kanak berkembang?
4. Adakah mereka perlu dibantu untuk mencapai tahap perkembangan?
5. Apakah cara bantuan yang diberikan untuk membantu kanak-kanak berkembang?
6. Apakah persepsi anda terhadap kepelbagaian pelajar ? ( mengikut aspek):
  - a. SES/latarbelakang keluarga
  - b. Bahasa/budaya
  - c. Keupayaan kognitif
  - d. Cara belajar
7. Apakah persepsi guru mengenai kaitan kepelbagaian perbezaan individu dan pendidikan prasekolah?
8. Apakah kepercayaan anda tentang bagaimana kanak-kanak belajar?  
- Cara kanak-kanak belajar efektif

a. Apakah yang anda faham tentang Amalan Bersesuaian dengan Perkembangan (ABP)

b. Adakah ABP penting dan sesuai dilaksanakan di dalam kelas prasekolah anda?

c. Terangkan contoh-contoh perancangan aktiviti ABP.

d. Adakah teori-teori yang berkaitan dengan perkembangan dan pembelajaran kanak-kanak penting? Mengapa? dan sebutkan contoh.

### **1.4. Pemahaman tentang penilaian kanak-kanak**

- a. Apakah yang cikgu faham tentang penilaian kanak-kanak?
- b. Bagaimana cikgu menilai kanak-kanak?
- c. Mengapakah cikgu melaksanakan penilaian sedemikian
- d. Adakah penilaian kanak-kanak penting. Mengapa?

## **2.0. AMALAN**

- 2.1. Apakah amalan teori yang anda gunakan dalam pengajaran dan pembelajaran
- 2.2. Mengapa anda percaya dan menggunakan teori ini?
- 2.3. Bagaimana pelaksanaan teori ini digunakan di dalam pengajaran anda?

### **3.0. CABARAN**

- 3.1. Apakah cabaran yang dihadapi dengan pentadbir sekolah, komuniti sekolah dan masyarakat?
- 3.2. Apakah cabaran yang dihadapi semasa pelaksanaan KSPK
- 3.3. Bagaimana cara mengatasinya?
- 3.4. Apakah halangan yang dihadapi semasa pelaksanaan pembelajaran pemusatan murid?
- 3.5. Bagaimana cara anda mengatasinya?
- 3.6. Apakah perasaan anda ketika berhadapan dengan halangan ini?
- 3.7. Apakah yang anda fikirkan ketika berhadapan dengan halangan ini?
- 3.7. Apakah yang anda perlukan ketika menghadapi cabaran ini?

### **TEMU BUAL KE DUA (SELEPAS INTERVENSI)**

(pembentangan ramai, turun ke lapangan, bantu individu, bantu melalui fasilitator, wssp, tel dan e-mel, bersemuka di mana saja berjumpa...)

#### **RQ1. Pemahaman tentang KSPK (temu bual)**

1. Boleh kah cik gu menceritakan tentang KSPK ?.
2. Kenapa cik gu berpendapat/berkata demikian?
  - Tujuan KSPK – teori yang didasarkan
  - Kandungan
  - Penilaian
  - Pendekatan
  - Cara pelaksanaan
  - Aspek perkembangan kanak-kanak
  - Peranan guru
  - Kenapa cik gu beranggapan sesuatu tentang kanak-kanak dan pdp ini.

RQ3. Cabaran – apa rintangan/cabaran cik gu lalui atau berhadapan dengan nya...? (temu bual)

#### **RQ2. Amalan pelaksanaan (pemerhatian)**

Kenapa cik gu melakukan sedemikian....?

- Perancangan awal
  - Penyediaan aktiviti
  - Pencapaian objektif
  - Penyusunan bilik darjah
  - Penyediaan rekod pencapaian dan rekod pencapaian kanak-kanak
- Mei dan Oktober

## **LAMPIRAN F**

### **Transkrip Temu Bual Kajian**

#### **Temu Bual 1**

##### **Rani1**

- P: Apa pandangan cikgu tentang zaman belajar sehingga berjaya, termasuk sikap, prinsip, falsafah dan cara belajar.
- Rani: Falsafah yang mementingkan kejayaan, bahawa kejayaan pasti milik kita kalau kita berusaha, diambil dari slogan mak, “pergi dengan harapan pulang dengan kejayaan” pegang slogan ini sampai sekarang. Pendirian: buat kerja cepat-cepat tak suka tangguh-tangguh. Berusaha untuk sesuatu kejayaan, jangan rasa nak tiru orang, buat kerja sendiri (dari sek – univ) suka buat kerja sendiri. Kalau tak reti tanya, jangan tiru. Rasa tak puas kalau tiru. Kaedah belajar: ikut jadual, pilih yang mana utama dahulu. Kerja banyak kena buat jadual, yang perlu siapkan dahulu, siapkan dahulu, baru sistematik.
- P: Apa pendapat cikgu, kerjaya sebagai guru prasekolah?
- Rani: Banyak peluang. Contohnya orang Islam peluang dapat banyak pahala, nak didik dari awal bukannya senang. Kepuasan bagi saya kalau murid pra dapat baca. Tak macam ajar di sekolah menengah, student dah pandai Cuma “polish” saja. Berbeza dengan pra, ada yang nak pegang pensel pun tak reti, pengalaman pernah mengajar budak GSTT, pendidikan khas, darjah 1,2,3 hingga form 5. Budak pra dan pendidikan khas perlu kesabaran. Kalau student boleh, kita rasa satu nikmat, kepuasan, kena sabar. Marah sikit-sikit perkara biasa sebab semua manusia ada perasaan.
- P: Bagaimana dengan ilmu pengetahuan yang dikuasai sekarang?
- Rani: Tak cukup lagi, nak sambung tapi belum sambung lagi (masters). Di samping itu ada baca-baca apa yang boleh bagi ilmu tak kira ilmu agama atau apa-apa yang boleh bantu kita untuk didik murid-murid. Banyak didik orang Islam kat sini.
- P: Sebagai seorang guru prasekolah, apa yang diperlukan lagi?
- Rani: Kena belajar Bahasa Inggeris lagi, Bahasa Inggeris I tak berapa ok. saya suka Bahasa Arab. Saya selit-selit sekali setiap hari saya ajar murid-murid dengang Bahasa Arab, perkataan yang mudah.
- P: Kenapa tertarik Bahasa Arab?
- Rani: Kalau boleh nak pelajar pra sekolah boleh serba sedikit, lebih terbuka, tahu Bahasa Arab ni macam ni, Bahasa Malaysia macam ni. Sekurang kurangnya tahu (ada idea) bila masuk darjah 1, selit sikit –sikit macam orang selit Bahasa Cina. Konsep pendidikan yang semakin hari semakin meningkat, ada gelombang-gelombang kena “alert”.
- P: Setakat tahun ini, berapa tahunkah Cikgu sudah mengajar pra atau jika ada yang lain?
- Rani: Lebih 6 tahun. Guru ganti 13-14 tahun (termasuk gstt) ikut kekosongan
- P: Adakah Cikgu bukan opsyen pra sekolah?
- Rani: Opsyen prasekolah, KPLI
- P: Pada pendapat cikgu, apa yang cikgu faham tentang kurikulum pra?

- Rani: Fokus kepada belajar melalui bermain , tak bagi murid-murid stress, mengajar ke arah yang selesa jangan paksa. Yang dia boleh belajar. Sambil bermain tu kita terapkan, apa yang dia dapat kita masukkan, buat program, dia main dan dia dapat. Kalau saya ajar satu mata pelajaran, semua murid saya libatkan.
- P: Boleh ceritakan tentang kurikulum ni untuk kegunaan dan kesesuaian dalam pendidikan awal kanak-kanak?
- Rani: Penting, tapi kita kena tengok tunjang dan standard-standard yang perlu. Aras tinggi ada yang tidak boleh, kena ikut sesi dia. Contoh sesi penggal pertama dan kedua yang berbeza, tak boleh yang awal letak standard tinggi. Kadang bergantung pada umur. Perlu bahagi ikut standard kurikulum, kalau tidak, susah nak ajar.
- P: Pada pendapat cikgu, macam mana kurikulum ini dibina atau dibentuk?
- Rani: Digubal berdasarkan sidang perbincangan atau mesyuarat, banyak kali saringan untuk keluarkannya.
- P: Pada pendapat cikgu, sesuaikan kurikulum yang digunakan setakat ini dalam konteks di Malaysia.
- Rani: Ada yang sesuai, ada yang tinggi (kadang-kadang anak-anak di kampung lebih perlahan berbanding anak-anak di bandar) cikgu perl “ balance” kan semula ikut kawasan bandar/luar bandar
- P: Apakah tunjang-tunjang yang terkandung dalam KSPK?
- Rani: Komunikasi, kerohanian dn moral, sains dan teknologi, sosial emosi
- P: Selain draipada itu, apakah pendekatan lain yang digunakan semasa mengajar?
- Rani: Bermain, pendekatan berfokuskan guru dan murid, fokuskan murid suruh murid buat sesuatu samada dia boleh buat atau tidak, tu kita tengok.P:
- P: Kenapa cikgu suka menggggunakan pendekatan bermain sambil belajar?
- Rani: Kalau ikut kurikulum, dalam KPLI memang kena guna bermain sambil belajar sebab naluri murid memang suka bermain, jadi murid mesti belajar melalui bermain
- P: Pemusatan kepada murid. Apa yang Cikgu faham?
- Rani: Suruh murid terlibat dalam setiap aktiviti yang kita buat. Jadi kita akan libatkan semua murid dalam aktiviti, murid tak rasa bosan, dari situ boleh “create” permainan apa yang dia nak belajar hari itu.
- P: Selain pemusatan kepada murid, pemusatan kepada siapa?
- Rani: Guru dan murid
- P: Apakah dimaksudkan pemusatan kepada guru pula?
- Rani: Kalau guru, guru mengajar sahaja dan murid mendengar. Jadi perhatian murid kurang. Kalau melibatkan murid, murid beri lebih perhatian
- P: Maksud cikgu, apa yang lebih penting?
- Rani: Berfokuskan murid kerana kita melibatkan murid bersama dalam aktiviti (bermain sambil belajar). Kalau guru sama macam zaman kita belajar dulu, guru pegang kapur dan menulis, kurang melibatkan murid. Perlu melibatkan murid supaya dia rasa seronok nak belajar.
- P: Contoh apa yang cikgu buat bila cikgu kata guna pendekatan berpusatkan kepada murid?

- Rani: Program 'Kembang Kelopak Basah', buat kad melibatkan murid secara berseorangan, berpasangan dan berkumpulan. Sambil belajar baca sambil bermain. Ada komunikasi, juga melibatkan banyak tunjang kerohanian dan tolak ansur.
- P: Selain pendekatan belajar sambil bermain berpusatkan murid, apa lagi pendekatan yang digunakan dalam PDP?
- Rani: Tak ingat.
- P: Apa kaedah strategik PDP yang cikgu guna dalam pendekatan bermain sambil belajar? Cara merealisasikan program ain?
- Rani: Buat penilaian untuk tengok berkesan atau tak. Pemantauan secara pemerhatian. Boleh tengok keberkesanan dan minat murid untuk belajar. Buat senarai semak.
- P: Cabaran dan kekangan yang dihadapi semasa melaksanakan pendekatan bermain sambil belajar?
- Rani: Kawalan murid, terutama aktiviti berkumpulan, kalau kawalan murid lemah, murid lebih kepada bermain bukan ke arah belajar.
- P: Cara cikgu atasi?
- Rani: Alhamdulillah murid-murid dah kenal saya dan sentiasa ikut arahan. Guru beri penerangan yang jelas tentang langkah-langkah dalam aktiviti. Kalau ikut program, saya ada 5 "steps dalam "kelombang Kelopak basah".
- P: Apakah 5 step tersebut?
- Rani: Jawapan
1. Kenal huruf kecil atau besar dan padankan pada kelopak. Penting untuk kenal huruf-huruf konsonen dulu.
  2. Boleh juga buat ikut sukukata, padankan suku kata
  3. Baca perkataan,
  4. Ingat semula perkataan
- Rani: Buat ayat mudah guna perkataan tersebut. Buat secara berkumpulan saling bantu membantu dan toleransi. Kalau buat sorang-sorang senang nak buat pemerhatian murid tu boleh atau tidak. Aktiviti perseorangan dan berpasangan guna senarai semak. Berkumpulan pula kawan-kawan saling membantu, melibatkan banyak tunjang (komunikasi, sosial emosi).
- P: Peranan cikgu sebagai guru terhadap kanak-kanak dan usaha untuk meningkatkan keupayaan kanak-kanak.
- Rani: Peranan: Cuba sedaya boleh terutama murid yang kurang penguasaan. Bagi tumpuan yang lebih pada dia. Alhamdulillah sekarang Cuma tinggal 2 orang yang belum boleh baca sukukata, yang lain dah boleh baca sampai ayat.
- P: Cara cikgu push kanak-kanak tersebut untuk meningkatkan keupayaan mereka.
- Rani: Setiap hari panggil sorang-sorang, bimbing sorang-sorang cikgu dekat dengan cikgu terutama kanak-kanak yang masih kurang penguasaan. Bagi tugasan (kertas/kad) baca pada dia supaya dia tak jemu, bimbing dia menulis dan membaca, tulisan pun tak berapa cantik lagi. Ibu bapa tak mementingkan pendidikan, jadi pendidikan hanya akan dapat di sekolah semata mata. Jangan terlalu menekan bimbang dia tak mai sekolah sebab bosan. Sambil mengajar sambil ajak dia main, alhamdulillah.
- P: Apa harapan cikgu atas usaha cikgu itu?

- Rani: Sebelum masuk darjah 1 sekurang kurangnya dia boleh baca sebab kebiasaan sekarang yang masuk darjah 1 dah boleh baca. Kalau tak boleh baca dia akan ketinggalan memandangkan silibus darjah 1 pun banyak, terutama literasi/numerasi/LINUS. Kalau tak boleh baca dia akan ke belakang.
- P: Apa pendapat cikgu tentang keupayaan kanak-kanak.
- Rani: Keupayaan kanak-kanak tak semestinya berdasarkan umur. Pengalaman cikgu mengajar ada murid 5 tahun lebih laju dari murid 6 tahun. Keupayaan tak sama mungkin dari segi keluarga. Ada keluarga yang menekankan pendidikan, sedari umur 3 tahun dah boleh baca/menulis di rumah. Berbeza bagi yang tiada pendedahan keluarga, umur 6 tahun pun 'tangan dok keras lagi'.
- P: Apa yang cikgu faham tentang perkembangan kanak-kanak?
- Rani: Setiap kanak-kanak ada perkembangan yang berbeza-beza. Ada yang cepat ada yang lambat. Ada yang sekali dua ajar dah faham, ada yang kena berulang. Jadi perkembangan mereka tak sama.
- P: Apakah perkembangan tersebut, Aspek-aspek perkembangan?
- Rani: Tak ingat.
- P: Bagaimana cikgu kaitkan perkembangan yang berbeza-beza tersebut dengan PdP?
- Rani: Bahagi ikut standard (contoh 5 dan 6 tahun) perlu aktiviti yg berbeza-beza. Kadang2 kalau murid 5 tahun macam ok, Ain samakan dengan aktiviti 6 tahun. Sayang kalau teruskan aktiviti 5 tahun sebab dia dah boleh buat aktiviti 6 tahun.
- P: Contoh aktiviti yang cikgu laksanakan yang berbeza mengikut umur.
- Rani: Kalau kanak-kanak yang baru masuk, saya buat aktiviti sambung dot-dot. Bila dah ok bagi aktiviti mewarna pulak. Kadang-kadang saya tak ikut umur tapi ikut kecekapan kanak-kanak. Kadang-kadang yang umur 5 tahun dah boleh bagi aktiviti 6 tahun, ada jugak dua atau tiga orang yang 6 tahun kena ikut aktiviti 5 tahun sebab dia belum cekap.
- P: Bagaimanakah bantuan cikgu untuk membantu kanak-kanak mencapai perkembangan dia?
- Rani: Contoh aktiviti membaca, kena fokus supaya kanak-kanak kenal huruf. Tiap-tiap hari sekurang kurangnya ajar dia main kad. Sambil main sambil sebut perkataan supaya dia dapat kuasai. Untuk murid yang lemah sekurang kurangnya sehari kenal 3 huruf pun ok. Main kad sambil baca, suruh dia pegang pensil dan sambil menulis, berulang ulang dan lama-lama dia akan ingat huruf. Aktiviti perlu berulang supaya dia dapat dan berminat untuk belajar. Berbeza murid yang cepat, masa yang singkat dah boleh kuasai.
- P: Pendapat cikgu tentang kanak-kanak yang berbeza, macam mana nak kaitkan perbezaan tersebut dengan PdP setiap hari? Bagaimana gambaran dan pengalaman cikgu?
- Rani: Aktiviti soal jawab untuk mengetahui sejauh mana pengetahuan sedia ada murid-murid tentang sesuatu perkara, contohnya aktiviti kenderaan udara. Tanya dia pernah naik kah, tengok kat mana. Dia akan cerita tengok dekat TV, surat khabar, pernah naik dan sebagainya. Bagi yang belum tahu, murid-murid akan memberi info yang salah, belum tahu pengelasan tentang apa itu kenderaan. Berbeza dengan murid-murid yang ada pengalaman. Soal jawab seperti "pergi ke mana, naik apa?". Dia akan jawab "naik kapal terbang. Kapal terbang tu kenderaan udara."

- P: Bagaimana cikgu kaitkan perbezaan kanak-kanak dengan latar belakang keluarga? Latar belakang yang dipengaruhi oleh aspek apa?
- Rani : Aspek tingkah laku. Bagi yang kurang gemar belajar dan lemah, tingkah laku mereka agak pasif, ada jugak yang agak aktif. Ibu bapa di rumah tak kisah soal pendidikan, dia hanya makan dan tidur. Ia mempengaruhi tingkah laku kanak-kanak tersebut. Berbanding kanak-kanak yang ibu bapa mementingkan pendidikan di rumah, sikap dan tingkah laku kanak-kanak tersebut ialah mereka yakin dan berani utk mencuba. Bagi yang kurang pengetahuan di pendidikan di rumah, kanak-kanak takut dan tak yakin di sekolah.
- P: Bagaimana latar belakang keluarga mempengaruhi pemikiran kanak-kanak?
- Rani : Bagi keluarga yang tidak mementingkan pendidikan di rumah, kanak-kanak juga turut berfikir bahawa pendidikan tu tak penting. Dia tak rasa belajar tu penting. Bagi dia, memadai sekiranya kanak-kanak cukup makan di rumah. Di sekolah cikgu perlu dedahkan kepada kanak-kanak tersebut bahawa pendidikan itu penting, barulah pemikiran dia terbuka dan berminat utk belajar. Sebelum diberi pendedahan, dalam masa awal persekolahan (2-3 minggu) kanak-kanak tersebut tiada minat untuk belajar. Rasa terpaksa datang sekolah. Tak berminat, pensel tak pernah pegang, buku tak pernah tengok, pemikiran tak ke arah untuk belajar.
- P: Setakat mana perkembangan kanak-kanak ni dari segi fizikal? Kognitif?
- Rani: 0-5 tahun, perkembangan fizikal sudah boleh melompat.
- P: Dari segi bahasa, Kalau umur 5 tahun, apa yang boleh dia kuasai?
- Rani: Boleh sebut ayat yang mudah
- P: Bagaimana nak laksanakan perkembangan mereka dalam pendidikan awal kanak-kanak?
- Rani: Laksanakan berdasarkan tunjang-tunjang, pilih ikut kesesuaian
- P: Contoh aktiviti yang besesuaian ikut perkembangan kanak-kanak dan ikut silibus pra sekolah. Contohnya aktiviti fizikal
- Rani : Contoh menyanyi sambil membuat gerakan. Bagi umur 4 tahun, menyanyi dengan ayat mudah, ikut lirik pasang Cakera padat, 5 tahun plus menyanyi sambil buat gerakan. Kadang 5 tahun masuk aktiviti 6 tahun sebab dah ada pengetahuan sedia ada.
- P: Apa yang cikgu faham tentang keupayaan kanak-kanak dengan silibus KSPK.
- Rani: Pembahagian kanak-kanak ikut umur, perkembangan berbeza
- P: Pada pendapat cikgu, bagaimana kanak-kanak ni boleh belajar dengan lebih berkesan lagi?
- Rani: Menggunakan gadget (contoh PC, LCD) untuk menarik minat, kanak-kanak sekarang lebih tertarik kepada teknologi. Tak boleh sekadar pegang marker pen, kena buat sesuatu yang menarik untuk menarik minat kanak-kanak untuk belajar.
- P: Semasa PdPP, apa teori yang cikgu guna dalam kelas?
- Rani : Teori realisme dan vygotsky. Teori realisme: Pemerhatian sikap kanak-kanak. Dari sikap kita tau minat belajar dia ke arah macam mana. Teori vygotsky: ada guna tapi tak berapa nak ingat. Guna jugak teori-teori yang asal dari Islam contoh Imam As Shafie. Teori-teori barat pun diambil dari Islam jugak sebenarnya. Ada satu zaman di mana teori-teori Islam dihapuskan dan dibawa masuk ke teori barat.

- P: Dari mana cikgu dengar pasal ni?
- Rani: Belajar dari KPLI
- P: Apa yang cikgu faham tentang pentaksiran dan penilaian kanak-kanak?
- Rani: Penilaian kena buat penilaian untuk tau setakat mana dapatan kanak-kanak tersebut, boleh buat penambahbaikan melalui penilaian tersebut. Tengok kelemahan dan kekurangan supaya dapat memberi yang lebih baik kepada kanak-kanak. Pentaksiran: melalui penilaian
- P: Bagaimana cikgu menilai kanak2?
- Rani: Guna pentaksiran dari segi senarai semak, pemerhatian. Dari situ kita tau macam mana murid bertambah baik
- P: Selain daripada tu, apa lagi yang cikgu nak luahkan tentang pendidikan awal kanak-kanak?
- Rani: Pendidikan awal kanak-kanak sangat penting di mana kanak-kanak perlu dilentur dari awal. Cikgu-cikgu prasekolah akan lebih bermakna pengajaran dia sebab kanak-kanak prasekolah ni kanak-kanak yang tak tahu apa-apa. Bila kita dapat ajar dia, itu lebih bermakna berbanding guru-guru lain di mana kanak-kanak sudah ada pengetahuan, guru cuma perlu "polish". Guru-guru prasekolah ni ada kelebihan sebab kita dapat ajar dia dari dia taktau apa-apa sampai dia boleh baca, kira alhamdulillah. Nak ajar seorang anak pun bukannya senang, tambah pulak nak mengajar ramai. Sekurang kurangnya ana-anak boleh berkomunikasi dalam kelas walaupun dia masih belum boleh membaca. Kalau kanak-kanak yang mahu ke sekolah pun dah dikira satu rahmat terutama kanak-kanak di luar bandar. Bila dia masuk darjah 1 sekurang kurangnya dia sudah ada pengalaman masuk ke alam persekolahan. Yang penting kalau kanak-kanak masuk darjah 1 nanti tahap kebolehan dia sama macam anak-anak yang lain, boleh menguasai silibus yang ada buat masa sekarang.
- P: Boleh cikgu terangkan lagi harapan cikgu terhadap kerjaya ni untuk dimajukan lagi dari segi program prasekolah?
- Rani: Penambahbaikan dari segi infrastruktur (taman-taman) yang masih belum mengikut spesifikasi. Penambahbaikan dari segi keluasan kelas, contoh buat kelas baru "instead of" bangunan lama. Masalah pendawaian, susunan alatan (contoh peralatan komputer, lcd) perlu diambil berat. Bila ada infrastruktur yang lebih menarik, ia akan memudahkan pembelajaran ikut zaman teknologi sekarang
- P: Bagaimana untuk majukan lagi program pendidikan awal kanak-kanak ni?
- Rani: Perlu diteruskan supaya masalah keciciran murid di luar bandar dapat dikurangkan kerana bukan semua waris mampu untuk hantar anak-anak ke swasta. Peluang juga kepada waris di luar bandar untuk hantar anak-anak dalam program pendidikan awal kanak-kanak ini terutama yang kurang kemampuan. Usaha kerajaan dapat membantu ibu bapa dan kanak-kanak itu sendiri, peluang belajar supaya tidak keciciran sewaktu melangkah ke tahun 1.
- P: Seronok tak cikgu jadi cikgu pra sekolah ni?
- Rani: Seronok sebab cita-cita saya nak jadi cikgu. Masa dapat tawaran KPLI, saya dah pasang niat untuk mengajar walaupun dapat prasekolah. Rasa 1 kepuasan. Setiap hujung tahun bila murid-murid saya dapat membaca, itu sudah jadi 1 kepuasan bagi saya.



- P: Apa lagi yang cikgu rasa nak belajar?
- Rani: Saya nak kena kuasai kemahiran ICT dan Bahasa Inggeris sebab murid-murid sekarang belajar lebih kepada ICT dan penguasaan Bahasa Inggeris lebih penting. Bila cikgu dapat kuasai maka cikgu akan mengajar kanak-kanak dengan lebih berkesan.
- P: Apa beza pemusatan kepada guru dengan pemusatan kepada murid?
- Rani: Pemusatan kepada guru, kurang melibatkan murid. Pemusatan kepada murid lebih melibatkan murid di mana murid lebih banyak mencuba. Bila libatkan murid, fizikal dan minda murid akan bergerak (contoh belajar melalui bermain). Ada gabungan jalin antara tunjang (komunikasi, kerohanian, sosial emosi). Kalau berpusatkan guru, murid hanya mendengar.
- P: Kenapa penting untuk fokus kepada murid?
- Rani: Pengajaran lebih berjaya, kita nampak murid tu dapat atau tak dapat apa yang kita ajar. Boleh elak dia daripada menerima semata mata, dan bosan semasa belajar.
- P: Kenapa cikgu suka sangat dengan pendekatan bermain sambil belajar?
- Rani: saya suka mengajar macam tu sebab kita tak boleh serious
- P: Selain bermain sambil belajar?
- Rani: Kalau fokuskan murid saya banyak guna bermain sambil belajar.
- P: Adakah kekangan cikgu dalam melaksanakan program prasekolah?
- Rani: Ada juga dari masyarakat dan waris. Waris tak sama, ada yang hantar anak dia dengan persepsi "yang penting anak pergi sekolah." Waris tak kisah dengan pendidikan anak di rumah, tak pernah bagi buku untuk baca.
- P: Langkah penyelesaian?
- Rani: Saya jumpa waris tersebut, bincang. Bagi tau sebagai guru adalah suatu kepuasan bila murid dapat apa yang diajar, tapi bilatidak dapat ia menjadisatu 'lompong' dan ketidakpuasan bagi guru.
- P: Apakah respon waris?
- Rani: Mula-mula agak susah nak terima tapi bila akhir tahun dia dapati anak dia boleh baca, maka dia akan berterima kasih kepada kita. Ada juga konsep waris hantar anak ke prasekolah kerana tak mahu anak buat perangai bila masuk tahun 1.
- P: Apa perasaan cikgu bila berjumpa waris yang bersikap begitu?
- Rani: Memahami waris memandangkan tahap pendidikan mereka yang berada di luar bandar kurang luas, menganggap pendidikan seperti tak penting bagi mereka. Kita cuba bagi tau waris akan kepentingan pendidikan ini, supaya tak ketinggalan untuk masuk tahun 1. Ada jugak rasa sedih tambahan dengan bangsa sendiri, maka kita akan rasa untuk cuba tolong dia supaya dia ada kehendak untuk bagi anak dia belajar.
- P: Terima kasih banyak kerana sudi berbual dan berkongsi cerita hal ini.
- Rani: Sama-sama

## **Temubual 2**

### **Rani2**

**P :** Cikgu rasa macam mana? Pengetahuan selepas KSPK? Pemahaman cikgu terhadap KSPK?

**Rani :** KSPK 2000 yang terbaru ni ka? Kalau yang terbaru ni dia banyak pembaharuan dari segi kita banyak focus dekat budak lah kan. Kita banyak bagi budak buat benda tu, kita bagi budak cuba biasanya, kita guru ni jadi pembimbing saja. Kalau macam dulu kita banyak bantu murid, sekarang ni kita bagi peluang dekat murid. Yang macam contoh kalau kita buat aktiviti tanam, kita cuma bagitau ambik tanah apa tu, sat lagi diorang buat sendiri la benda tu. Dia ambik tanah, dia letak macam contoh buat projek baru haritu, dia buat sendiri, dia tanam sendiri. Lepastu esok kita bagi dia pi tengok pula, tengok macam mana keadaan dia, lepas 3 hari macam mana kan. Akhirnya dia tau, dia akan buat sendiri apa keputusan benda tu jadi macam mana macam mana.

**P:** Apa yang cikgu faham tentang kurikulum pra sekolah la ni? La ni apa yang cikgu telah faham keadaan ni?

**Rani:** Saya faham kurikulum pra sekolah dia lebih menjurus kepada untuk memberi, mendedahkan murid tu kepada lebih luas lah dari segi murid-murid meneroka dari segi pengalaman dia berdasarkan untuk pengalaman dia lah.

**P:** Kenapa kita nak bagi peluang kepada murid-murid tu meneroka?

**Rani:** Sebab kita perlu beri peluang lah untuk murid ni sekurang dia tau benda tu boleh berlaku kenapa. Kalau kita tak bagi dia, kita dok bagi dia bagitau-bagitau dia taktau macam mana nak berdikari, macam mana nanti nak... taktau... pasaipa pokok bawang ni dia tumbuh jadi macamni, bila dia jadi perubahan macamni macam mana. Bila kita dok cerita esok dia jadi macamni, esok dia jadi macamni, dia ikut kita jelah. La ni kita bagi dia buat sendiri dia boleh fikir. Ooo... esok dia panjang ni, esok dia panjang ni cikgu. Habis tu dia boleh panjang lagi cikgu? Dia akan Tanya kita. Sampai satu masa dia akan kata, "Cikgu, benda ni pokok ni kita boleh tuai dah, kita boleh makan dah la cikgu." Haa... dia kata macamtu. Tapi kalau kita cerita, benda tu dia macam tak bagi satu pengalaman untuk dia buat. Jadi kita rasa macam kita cerita dia tak teroka benda tu.

**P:** Apa pandangan cikgu pula berkaitan dengan content kurikulum?

**Rani:** Pada pandangan saya content kurikulum ni kiranya bersesuaian lah dengan murid kan tapi kita perlu ada masanya kadang-kadang kita kena bimbing jugak murid sebab murid kita, murid pra sekolah ni ada yang cepat ada yang lambat kan. Jadi biasanya kita kena bimbing jugaklah. Tapi dari segi kita tengok kurikulum tu kita boleh bagi pengalaman pada murid, kita boleh ajar murid agar bagi dia belajar sambil bermain tu, dia bagi satu keseronokan dekat dia. Bukan semata-mata kita nak bagi dia focus menguasai membaca menulis apa semua tu, tapi kita menjurus kepada nak bagi semua kemahiran dia tercapai tu bukan untuk bagi dia kuasai membaca menulis, tapi memberi dia pengalaman, pastu bagi belajar dalam keadaan sambil bermain. Kita tak focus sangatlah yang macam setengah tu kata focus nak bagi dia boleh baca... dak.

Sebab tu saya memang ada masa tu kita bagi dia baca, tapi biasanya saya akan libat bawak pi murid keluar main kat luar, macam hari ni ada permainan bebas yang akan biasanya saya bawak pi dekat sana. Kalau panas sangat saya bawak pi pondok mini. Saya bagi diorang main, buat asalkan aktiviti bebas tu saya bagi dia, cuma kita bimbinglah.

P: Macam mana pulak dengan pendekatan-pendekatan yang cikgu guna masa PdP Ain?

Rani: Saya guna pendekatan tu lah, yang belajar sambil bermain tu kan. Lepastu projek, macam contoh pokok bawang tu lah, lepastu belajar sambil bermain macam main bebas tu, lepastu pendekatan bertema guna tema macam kita banyak pra sekolah biasanya gunakan pendekatan bertema lah. Kita banyak focus yang tu lah, bertema, belajar melalui bermain, lepastu projek sebab kita ikut yang kita buat pun dalam kumpulan pra sekolah tu pun banyak focus yang tu.

P: Kenapa kita yang nak kena guna pendekatan-pendekatan tu?

Rani: Kita kena guna pendekatan tu sebab macam bertema kan, bertema tu kita boleh pilih tema yang menarik kan, contohnya macam minggu ni kita dah takda dah tema yang kita pilih dalam kumpulan kita dulu, jadi bebas kita boleh pilih tema apa. Jadi, saya pilih tema bunga sebab saya suka bunga. Bunga tu kan menarik, cantik warna dia kan, jadi kita boleh macam bagi budak seronok tengok warna yang cantik tu dia macam suka. Bertema ni dia boleh kita buat macam-macam. Kita boleh melibatkan murid tu ajak dia berfikir, macam contohnya bunga contoh kalau bahasa Inggeris *this is Tulip*. Lepas tu kita tanya dia *What is color* kita boleh libatkan warna kan, kita boleh libatkan bentuk dia ka, jadi kita boleh ajak dia berfikir. Lepastu kita boleh bagi dia kemahiran melukis suruh dia cuba melukis jadi macamtu, jadi bertema ni sebenarnya menarik. Kalau tema masakan kan, masakan dulu saya buat jus dengan budak-budak, memang seronoklah diorang buat jus. Lepastu kita buat sandwich, haa... jadi seronok. Lepastu kalau bertema haiwan kita boleh bermain sambil tu, kita masuk sekali bermain dalam tema tu kita boleh masukkan pendekatan bermain sekali. Kita main jadikan suasana tu macam bunyi-bunyi binatang kan, kita macam wujudkan suasana zoo la, suasana macam dekat kawasan sangkar burung, kita bawak pi macam dekat sekolah kan ada tempat yang macam sangkar burung yang besar dekat belakang sana, jadi saya bawak budak-budak sendiri, bawak kita libatkan bawak pi. Bunyi, bunyi macam mana kita ikut balik bunyi tu. Jadi, seronoklah jadi bertema ni memang menarik la bagi saya.

P: Macam mana Ain conduct PdP dalam pra sekolah kita ni?

Rani: Saya conduct biasanya kalau kita buat aktiviti bertema ni dia boleh buat kumpulan, kita boleh buat perseorangan kita boleh buat, kita boleh buat keseluruhan satu kelas pun boleh. Tapi saya suka buat dalam kumpulan yang kecil-kecil ni.

P: Kenapa cikgu suka macamtu?

- Rani: Sebab kita boleh bagi tumpuan kalau tengok ada setengah yang tak boleh, kita boleh bantu dia. Kalau kita buat semua sekali tu macam sat lagi macam takda tumpuan sangat, jadi kita bagi... ok kumpulan ni macam ni macam ni...
- P: Kenapa nak adakan kumpulan, kenapa nak adakan yang lain-lain tu?
- Rani: Kumpulan ni sekurangnya kita boleh libatkan murid tu ajak murid tu bekerjasama bantu kita boleh wujudkan nilai-nilai murni di kalangan murid tu. Kalau kita bagi dia dok asing-asing tu dia proses dia bertolak ansur komunikasi tu kurang la. Tapi bila dia dok dalam kumpulan dia akan berkomunikasi. Haa... macam ni macam ni... jadi, kita boleh tengok dia keluarkan idea-idea dia tu.
- P: Ada tak cikgu hadapi masalah semasa melaksanakan PdP ni ataupun melaksanakan program ini?
- Rani: Masalah tu sikit-sikit tu ada lah kan, biasalah kan murid-murid pra sekolah ni dia... tapi, Alhamdulillah lah ok la saya uruskan murid ni Alhamdulillah. Masa baru-baru dulu kita rasa susah sikit lah sebab diorang tak reti lagi kan. Sekarang dah reti dah, Alhamdulillah senang rasa.
- P: Senang rasa...
- Rani: Hmm... senang...
- P: Macam mana cikgu uruskan penilaian murid pulak?
- Rani: Saya urus penilaian murid, saya buat penilaian secara sendiri. Kita berdasarkan kita kana da mystar apa tu semua kan, berdasarkan tu kita buat penilaian lah. Kita buat setiap hari kita tengok, mungkin sehari kita tengok berapa orang kan, kita buat samaada kita nak tengok dari segi kita tengok berdasarkan lesson plan saya lah. saya tengok, ok kalau dia lepas ni lepas saya tanda lah.
- P: Semasa laksanakan PdP tu, macam mana cikgu laksanakan penilaian yang berterusan?
- Rani: Penilaian berterusan tu kita tengok daripada awal lah, misalnya daripada awal tahun. Contohnya macam Amsyar ni, dia murid macam murid istimewa sikit. Jadi kita tengok daripada awal tahun dulu pegang pensel pun tak boleh kan, kita terus buat penilaian, kita terus bimbing dia. Tapi Alhamdulillah dah boleh baca, kiranya 2 3 suku kata tu dia boleh baca dah.
- P: Apa kaedah cikgu guna untuk merekod dia?
- Rani: Saya guna rekod secara berterusan tu dengan rekod sekala kadar tu. Lepastu berdasarkan mystar tu sama lah. Yang mystar tu kan selalu tanda kan tiap-tiap hari kita tanda. Jadi kita tengoklah, daripada awal kita tengok sampai hujung tahun ni kita tengok memang ada lah sebab kita tengok secara berterusan kan, nampak dia punya peningkatan tu.
- P: Kalau semasa laksanakan PdP tu di setiap slot pulak macam mana cikgu nak tengok penilaian dia tu?

Rani : Slot eh?

Pa: Haa ikut slot.

Rani : Kalau ikut slot tu saya tengok berdasarkan RPH saya, kita tengok, lepastu kalau kita buat aktiviti kumpulan misalnya, macam murid boleh buat pemerhatian kita dapat tau ada yang murid tu dia masih macam memerlukan bantuan kita lagi, yang tu dia masih dalam sedang menguasai. Kalau yang dah boleh, dia boleh cerita dekat kita dah, "Oh cikgu, ni macamni,ni macamni." Dia macam kategori telah menguasai dia boleh cerita dah... "Cikgu, ni macamni, bila 3 hari dia jadi macamni cikgu. Bila 2 minggu cikgu dia dah panjang dah cikgu, kita boleh potong dah, kita boleh makan dah cikgu, kita boleh buat cucur." Dia jadi kita tau dah dia tu dah sampai boleh menguasai benda tu dah.

P: Macam mana cikgu rekod dia?

Rani: Saya rekod dalam tu lah, penilaian kan ada penilaian skala kadar dengan pusat tu kan saya rekod, lepastu masuk yang mystar sama, lepastu kan kita kena buat pentaksiran tu, yang pentaksiran KP (Pejabat Pendidikan Daerah Kubang Pasu) dengan pentaksiran tu semua kita masuklah.

P : Macam mana cikgunnak pilih aktiviti untuk dilaksanakan dalam kelas pra sekolah ni setiap hari?

Rani : Saya pilih aktiviti berdasarkan lesson plan kita lah, berdasarkan buku yang kita dapat tu yang RPT tahunan tu, lepastu kita tengok aktiviti yang... kita tengok apa yang dia punya standard dia, lepastu kita pilihlah aktiviti berdasarkan standard tersebut. Biasanya contoh macam harini kita nak buat macam haritu saya buat kan, menyiasat kegunaan cahaya matahari, saya ajak murid ni kita pi keluar duduk dekat luar dan kita tengok matahari ni apa kegunaan dia, kalau tengok jiran dekat belakang rumah tu jemur baju kan, haa tu kegunaan apa kalau jemur baju tu matahari boleh jadi apa. Kalau dekat rumah mak kamu jemur baju dekat mana kita tanya, kita bagi dia fikir.

P : Macam mana cikgu sesuaikan aktiviti dengan standard pelajaran tu?

Rani: Saya sesuaikan aktiviti tu...

P: Dengan objektif dengan standard.

Rani: Haa... Saya nak bawak benda tu benda yang boleh budak lihat. Kita buat benda yang wujud benda yang senang dia nak faham. Kalau macam harini nak buat macam yang larut tu kan, benda tu kita bagi dia tengok dulu. Gula kopi apa tu kita bagi dia tengok dulu. Ghetik satgi kita pi tanya dia, benda ni kita tanya dia benda ni kalau letak dalam air dia hancur ka tak hancur ka larut, kita bagi dia proses berfikir. Sebab dia selalu tengok mak dia kat dapur, bancuh air apa semua kan. Jadi, saya libatkan bagi situasi yang selalu dia lalui, pastu kita bagi dia ingat balik benda tu, relate pulak dengan kehidupan dia tu.

P : Semua budak boleh buat ka aktiviti tu? Ka macam mana?

- Rani : Kalau macam aktiviti yang matahari ni majority dia boleh puan, sebab hari-hari dia tengok mak dia jemur baju, angkat kering. Lepastu matahari bagi bantu pokok ni membesar... haa cahaya matahari penting, kita dok bagitau dia, untuk proses pembesaran pokok-pokok ni... boleh lah.
- P : Kalau hari-hari lain tu macam mana?
- Rani : Hari-hari lain pun saya ikutlah. Tengok macam yang ni kan, saya bawak... kami memang selalu kapal terbang dok lalu, jom kita pi tengok sat. kalau macamni harini kurang sikit. Kalau tidak, jom-jom kita pi tengok, keluar lah saya ajak budak-budak pi tengok kapal terbang, lepastu satgi tengok...
- P: Memang aktiviti ni sama untuk semua budak ka atau berbeza-beza?
- Rani: Sebab saya 6 tahun semua, 5 tahun semua...
- P : Ok, adakah 6 tahun ataupun 5 plus ni sama?
- Rani: Aktiviti ni kalau kadang kalau macam yang ayat ni yang macam kurang boleh sikit saya bagi satu ayat saja. Kalau yang lebih tu yang pandai saya bagi dua ayat lah. Sebab kita ajar dia membaca kan, jadi saya bagi yang saya rasa dia boleh banyak kita bagi.
- P: Macam mana saya relate kan aktiviti dengan objektif?
- Rani : Relate kan aktiviti dengan objektif tu biasanya kita tengok kita nak budak kuasai ayat kan, jadi kita kena tengok aktiviti yang boleh bagi dia kuasai ayat tu kita bagi dia membaca sama dia menulis kan, kalau biasanya dia tulis dia tak baca, jadi saya tulis sambil baca, kita ajar dia tulis sambil baca. Tapi sebelum tu kita ajar dia baca jugak.
- P: Saya tau tak lagi setakat ni macam mana cara belajar setiap murid saya?
- Rani : Tau, boleh fahamlah. Ada setengah tu dia nak kita bimbing dia, nak kita duduk dekat dia, nak macam Amsyar ni dia tak boleh belajar ramai-ramai sebab dia istimewa sikit. Jadi kita kena mai duduk dekat dia, bagi perhatian dekat dia, dia akan lebih bersemangatlah belajar.
- P : Kenapa cikgu perlu tau semua-semua tu?
- Rani : Perlulah, sebab kita sebagai guru, setiap murid ni dia punya kecerdasan dia tak sama. Ada yang cepat, kadang tu ada yang terlepas kan, ada budak yang walaupun 4 plus tapi dia lebih laju daripada 5 plus. Dia setiap budak tak sama, jadi kita kena tengok sebab kita perlu beri bimbingan, yang murid yang perlu bimbingan kita perlu bimbinglah. Kalau kita tak tengok, kita tak tahu anak murid kita macam mana, jadi kita tak boleh bagi bimbingan. Kalau kita bagi sama ja, kita tak tahu dia setakat mana dia mampu.
- P: Setakat ni ada tak cikgu ingat cikgu menggunakan apa-apa teori ataupun apa-apa amalan yang kita belajar dulu-dulu?
- Rani: Dulu dok guna teori Piaget tu kan, teori behaviorisma yang sikap tu.

- P: Cikgu macam mana teori-teori tu?
- Rani: Kalau teori tu saya faham macam banyak lebih bagi peluang dekat budak lah untuk budak buat dalam aktiviti tu, kita ni sebagai pembimbing. Lepastu dia belajar bermain kita tak boleh bagi dia arah-arrah, dia lebih ke arah belajar sambil bermain.
- P: Yang tu siapa punya amalan, siapa punya pegangan, idea?
- Rani: Belajar sambil bermain kalau tak salah saya Piaget tu lah.
- P: Yang satu lagi tu?
- Rani: Yang behaviorisma tu melalui sikap kan, kita belajar tengok cara sikap.
- P: Jadi, cikgu rasa cikgu guna la benda-benda macamtu?
- Rani: Guna, inshaAllah guna.
- P: Setakat ni cikgu tak hadapi masalah lah?
- Rani: Saya hadapi masalah macam ni lah, tiap-tiap tahun saya dapat salah seorang dua mesti saya dapat murid macam ni ah, macam tahun lepas pun saya dapat murid macam ni jugak.
- P: Dia maksudnya dia ada kad OKU atau sapa dia...
- Rani: Dia takda kad OKU tapi saya dapat surat tu, doktor bagi surat tu dia macam masalah hyper apa taktau...
- P: Ooo... tapi ada lah surat daripada doktor?
- Rani: Discover... hyper apa tah.
- P: Disorder...
- Rani: Haa... disorder apa tah tapi dia memang tak tahap OKU, tapi kita tak boleh biar dia. Kadang-kadang ada satu hari tu dia macam nak buat orang. Pada satu hari tu dia kira ultramen laa... ultramen sana ultramen sini, tapi kita boleh kawal dial ah. Kita jangan biar dia duduk...
- P: Macam mana cikgu kesan dia mula nak jadi ultramen?
- Rani: Saya kesan dia daripada awal lagi. Saya kata dekat ayah dia, anak ni saya rasa dia ada something sebab saya dok ajar dia... tapi ayah dia boleh terima. Ayah dia bawa pi hospital cek. Ayah dia kata, haa memang cikgu doktor kata macamni. Tapi doktor kata boleh jugak kelas normal ni Cuma macam kita la kena bagi perhatian dekat dia. Tahun lepas macam yang tu yang bercakap tak terus tu, dia cakap memang "Ngaa ngaa ngaa..." lama-lama kita dok bual main cakap dengan dia, tiap-tiap hari saya cakap dengan dia. "Fiqah, harini makan dak?" lepastu lama-lama Alhamdulillah, sampai la ni, lani dia darjah 4, dia ok dah, boleh lah pertuturan dia tu. Tapi kita kena bercakap dengan dia. Kita tak boleh biar dia dah dia tak boleh kita biar biar, tak boleh. Saya tak pernah biar

la. Kalau dapat yang macamni saya akan bagi tumpuan dan saya tak... dia bagi tumpuan dan yang lain-lain pun saya tak abaikan. Biasanya kalau kadang-kadang saya mintak kat ayah dia bagi lambat sikit balik lambat dalam 10 minit, saya nak ajar dia harini huruf saja. Haa... macamtu saya ajar dia huruf. La ni Alhamdulillah, dia baca dah tu. Tapi, masih perlukan bimbingan lah.

P: Macam mana cikgu tau menguruskan tu? Budak-budak macam tu?

Rani: Saya dulu memang ada pengalaman mengajar murid-murid khas, masa saya guru sandaran tidak terlatih, saya ajar dekat SK Batu Empat. Lepastu saya ajar semua. Masa tu dia pembantu pun tak ramai, satu kelas seorang pembantu ja satu cikgu ja. Kami ada dalam berapa belas murid. Masa tu saya ajar semua ada, slow learner pun ada, syndrome down pun ada, hyper pun ada. Yang hyper tu kalau saya pusing belakang satgi almari tumbang. Pastu yang hingus meleleh leleh berbau sangat tu, orang panggil apa xtau...

P: Sinus kot...

Rani: ... dia memang hingus dia hingus yang pekat sangat dan memang berbau yang amat. Tisu memang kena ada atas meja. Dia mai, nah ambik tisu. Dia tak pernah berhenti hingus dia keluar. Jadi, pengalaman tu lah memberi kita mudah lah bagi kita nak mengajar, sebab kita dah biasa dah murid yang teruk, yang lagi macam mencabar bagi kita, murid pra sekolah berapa orang sangat yang macamni. Tiap-tiap tahun seorang dua ja. Kalau masa saya sana, semua majority satu kelas tu, salah seorang tu anak tu lah pelakon tu Ngasri Said tu, haa anak dia sekolah tu. Tapi anak dia jarang mai sekolah sebab physio sedia. Tapi Alhamdulillah, mula hari pertama memang macam nak pengsan, saya macam nak letak jawatan... "Kakmi tak larat kakmi, boleh dak saya nak berhenti?" dia kata "cikgu, baru hari pertama cikgu, cikgu cuba lagi." Masa tu kat sana orang tak panggil xxxx (nama), orang panggil xxxx. "xxxx cuba lagi xxxx. Nanti xxxx seronok." Lepastu sampai nak habis, GSTT 6 bulan saja kan, nak habis tu rasa sayang pulak nak tinggal. Tapi kita dah GSTT, kita tengok kekosongan kat mana baru kita pi pulak kan. Tapi tu pengalaman yang cukup bermakna bagi saya lah, saya mengajar kat sana. Sebab tu lah macam bila mai dekat anak-anak murid yang macamni, saya ingat balik situasi ajar kat sana. Kita kena tolong dia, macam mana kena tolong dia. Nak buat macam mana, setengah yang tahun lepas tu ayah dia macam tak boleh terima hakikat sangat. Ni ayah dia macam ok, ayah dia kata, "takpa cikgu, cikgu ajar setakat mana cikgu mampu saya boleh terima anak saya boleh tara mana, saya tak paksa cikgu, saya faham anak saya macam mana." "Haa... takpa saya akan cuba tapi setakat mana saya mampu lah kan." Haa jadi kita Alhamdulillah la waris tu. Kalau yang dulu pun dia Cuma tak boleh terima tapi, dia boleh terima kalau anak dia tak boleh capai tahap tinggi macam kawan-kawan lain, tapi dia tak boleh terima kalau anak dia nak pi sekolah khas tu dia tak boleh terima. Tapi saya ajar jugakla, Alhamdulillah tapi tiap-tiap hari tu mesti ada lah seorang dua, tapi Alhamdulillah boleh baca last-last. Tapi perlu bimbingan kita la. Nak kata kita lepas dia tu, saya tak lepas. Setiap kali dia ni, dia mai pegang kita, dia cari kita untuk bimbing dia. "Cikgu..." Ya haa jadi la kita boleh bimbing Alhamdulillah lah saya rasa, saya puas hati, saya suka jadi cikgu sebab tu, saya suka jadi cikgu pra sekolah ni bukan apa, suka main budak tu. saya memang suara kuat, garang memang orang semua kata garang, tapi garang-garang saya, saya rasa murid-murid saya tak cuti, payah nak cuti disebabkan cikgu



garang. Depa tetap nak mai sekolah, siap tanya mak ayah dia bila nak sekolah, mak ayah dok mesej ni budak dok tanya dah nak mai sekolah bila. Sebab cara garang saya tu macam kita ajar anak kita. Saya akan ajar kalau buat salah kita kena tegurlah. Kalau tak salah tu... ada masa kita kena bagi peluang kat dia main, saya bagi bawak keluar. Tapi, ada masa tu kita pun kalau boleh nak bagi anak-anak tu takkan keluar dengan kosong tak dapat apa-apa kan. Kalau boleh anak murid kita ni keluar sekolah, masuk darjah satu sekurang-kurangnya ada untuk persiapan dia ke tahun satu. Kalau main semata-mata tak boleh jugak kan. Jadi kita kena bagi relate la benda tu, macam focus kita nak bagi budak baca kan, haa boleh baca lah. Insha Allah boleh baca, ikut niat kita lah kan. Macam saya niat mai sekolah saya nak ajar murid saya macam mana saya ajar anak saya. Kalau kita nak anak kita boleh, macamtu kita nak anak orang boleh. Ada setengah mungkin lah ada orang kata, ala... biarlah, kecik lagi. Dak, saya bukan macamtu. Memang saya kalau ikut suara memang orang kata garang, puan pun kenal saya macam mana kan. Tapi saya taka da lah buat budak suka hati, saya bukan pesyen tu. Saya akan cuba... Alhamdulillah lah, sekarang ni murid macam baru ni kan kami buat lakonan untuk hari graduasi baru ni, seronoklah boleh berlakon. Pakai topeng bagai-bagai tu, jadi saya akan melibatkan semua budak saya. Saya tak pilih, saya tak kecualikan seorang pun walaupun dia. Dia pun naik pentas, semua naik pentas, semua libat diri. Kita tak mau kata satgi dia naik jadi cacat majlis, dak... naik, buat. Kamu buat setakat mana kamu mampu. Saya libatkan semua, saya tak pilih 3 orang 4 orang 5 orang nak naik pentas, saya naik semua, kita buat. Pakai topeng, pakai semua, pakai prop semua. Tak apa lah kita tengok, kalau dah setakat tu kamu boleh takpa, nanti kita buat lagi. Macamtulah. saya tak pilih kasih, kita tak "Erm satgi budak ni kalau naik tak jadi apa la, rosak habis majlis kita." Memang dia naik dia ronda satu pentas tu, biar pi kat dia, saya bagi dia jadi pokok, ronda lah dah dia nak ronda. Jadi Alhamdulillah lah kita boleh tengok. Kita sebab bukan kita nak kawal tu, bila kita kawal sat lagi persembahan kita tu akan jadi rosak, dak... kita pandai-pandailah treat bagi dia watak yang pokok, takpa la kan dia boleh goyang-goyang kan. Yang lain yang menyanyi yang berlakon, saya buat melodi drama. Ada yang menyanyi, ada yang berlakon. Jadi, Alhamdulillah, bagi saya satu kepuasan melibatkan semua murid. Semua murid saya terlibat, tak bagi la murid tu kecik hati ka, sedih ka aku tak boleh naik pentas, semua naik. Ok kita naik semua. Depa tanya saya cikgu-cikgu lain, "buat semua ka, semua naik?" saya bawak naik semua saya kata, anak murid saya kena naik semua, semua libat. "ish, tak crowded ka, tak letih ka nak tukar baju? Kami tukar baju. Tukar baju prop satgi, tukar baju graduasi satgi, tukar 3 kali. Satgi lepas persembahan tu tukar pulak untuk yang kita tangkap gambar ramai-ramai, tak letih ka saya?" letih... tapi seronok kita tengok budak-budak ni. Tapi waris saya alhamdulillah, waris saya tolong bantu beri kerjasama. Macam kelmarin kan buat jayawaris kami buat potluck sekali. Waris bawak mai makanan, Ya Allah Suhanallah, tu yang puan tak mai. Kata nak mai kelas dia kan. Subhanallah penuh ni dua meja penuh campur dengan meja ni. Makanan ya Allah banyak. Pastu komitmen yang diorang bagi tu memang kita rasa Alhamdulillah saya dapat waris yang memahami walaupun diorang tau memang saya garang, depa tau saya garang tapi garang tu cikgu tak pernah lagi buat anak kami yang macam sampai lekat bekas tu takdak lah. Kita kalau marah mcmtu biasa la kan, tapi Alhamdulillah saya sains prestasi, bincang dengan diorang bagitau macamni, anak ni mcmani macamni. Takpa depa faham, Alhamdulillah. Seronoklah, komitmen antara waris dengan guru, jadi kami aktiviti kami kemarin pun seronok. Masa hari graduasi pun seronok,

depa siap mai tolong makeup anak-anak dia, kira tak berkira... anak aku tak makeup anak aku saja, aku makeup anak orang lain, haa... macam tu. Antara waris pun dia tak berkira. Kita ajak waris macam tu, "Tolong anak kawan-kawan sama..." jadi, di situ pun kita dah wujudkan kerjasama antara waris, kita jadi seronok. Alhamdulillah, seronok. Hari graduasi seronok, kelmarin pun seronok. Kalau puan tengok kelmarin ada gambar. Memang sampai fikir-fikir pun, makan tak habislah. Mai rai sama cikgu-cikgu pun mai, dah banyak sangat makanan kita takut membazir, kita jemput lepas daripada waris tu kita jemput anak-anak balik, anak-anak balik pukul 12 lebih kita jemput guru-guru, kira boleh akrabkan hubungan antara guru-guru, akrab hubungan dengan waris dengan anak, Alhamdulillah seronoklah bagi hadiah dekat depa lagi, yang hujung tahun duit ada lebih.

P: Di peringkat awal tu macam mana cikgu kendalikan PdP kelas kita?

Rani: Di peringkat awal murid masih tak da apa-apa lagi, kosong lagi, jadi saya banyak ambik aktiviti-aktiviti kita tu jangan berat sangat. Awal tahun persekolahan ni, kita tak mau sampai dia tak mai sekolah, jadi kita buat aktiviti yang boleh tarik dia mai sekolah. Jadi kita buat aktiviti yang banyak mewarna, banyak bermain yang pasir-pasir tu yang macam tanah liat tu, lepastu banyak melibatkan aktiviti motor halus dan motor kasar lah, banyak bagi dia main. Lepastu mewarna, melukis sebab murid-murid ni dia suka mewarna, mesti dia nak warna yang menarik-menarik. Jadi, saya takkan libatkan huruf tu, nanti kita libat jugak sambil tu untuk nak membentuk main. Tapi, minggu pertama minggu kedua tu kita jangan terlalu ni... takut murid kita tak mai. Macam Aizat tu, dia masalah dengan keluarga, masalah mak bapak dia bercerai. Bila masalah mak ayah bercerai, mai sekolah emosi dia tak stabil, dia meraung, macam-macam lah dia tendang habis semua gril pintu-pintu, saya pun kena tendang sampai lebam-lebam. Lepastu saya kata, kita kena nak ajak dia, jadi kita tak boleh... dia memang hari minggu pertama tak pegang apa dah, pegang gril tu saja. Jadi kita nak kena tarik dia mai sekolah, mai sekolah ni sebab apa... pasai apa kamu menangis? Nanti dia cerita kat kita... mak ayah bercerai, mak ambil abang, dia ayah ambil, pisahkan depa. Jadi, dia rindu abang dia, dia kata. Lepastu mak tak mau bela dua-dua, dia kata, abang mak bela, saya ayah bela. Jadi, bila dia jadi macam tu, dia jadi emosi. Dia menangis, seminggu tu memang dia menangis. Tapi, saya pujuk dia. Masuk minggu kedua kita nampak dah ada minat dia nak mai sekolah. Kita pujuk dia, kita tunjuk aktiviti bagi dia main, sama-sama dengan dia ajak main. Minggu ketiga ajak kawan mai pujuk dia, lama-lama Alhamdulillah la ni dah boleh baca dah, Alhamdulillah. Haa macam tu lah saya akan tengok. Ada setengah tu tak kisah, mai ok ja, kita tak pa la boleh buat aktiviti kita tu. Ada setengah tu kita nak kena pujuk dia dulu mai sekolah, sebab murid pra sekolah ni ada yang pernah pi sekolah, ada yang tak pernah pi sekolah langsung, lepastu ada yang masalah keluarga. Masalah bercerai ni memang tahun lepas pun macam tu. Bila mak ayah bercerai, anak duduk dengan tok, satu hal. Duduk dengan tok, tok biasa lah kan lagi manja. Bila manja, mai sini dia nak memberontak. Rindu mama, rindu abang... pasai pa kata, kamu kan duduk dengan tok. "tok tak mau, nak mama jugak." Ni cikgu ada, mama duduk jauh kan, duduk Johor, ni cikgu jadi mama kamu. Kat sekolah cikgu jadi mama kamu. Lama-lama Alhamdulillah. saya catat tu lah, saya tengok macam setiap murid ada yang hyper, nampak macam lasak sikit, kita kena tengok lah. Kadang-kadang dia nak kacau kawan. Jadi kita tengok, kita kata "Jangan, jangan buat kawan, sat lagi luka kawan..." Tapi la ni

Alhamdulillah, dah hujung tahun dah boleh tau dah setiap sikap murid kita tu, kita boleh baca dah, yang ni macamni, yang ni macamni, dia masalah keluarga...

P: Macam mana cikgu sesuaikan dia dengan RPH?

Rani: Sekarang ni, dia boleh masuk dah.

P: Kalau di peringkat awal dulu la, macam mana cikgu sesuaikan?

Rani: Peringkat awal dulu saya sesuaikan banyak bagi dia aktiviti yang mudah, aktiviti yang macam tak beban dia, bagi dia mai sekolah.

P: Di dalam RPH, macam mana cikgu tulis?

Rani: RPH tu yang saya tulis, macam saya buat yang melibatkan dua, yang saya bawa masuk satu tu macam mewarna. Kalau saya bagi orang kain 3 benda, dia 1 saja. Saya libatkan dia 1 saja sebab saya tak mau bagi dia rasa beban nak mai sekolah tu, biar dia rasa seronok nak mai sekolah. Lama-lama, la ni Alhamdulillah boleh baca dah, laju dah. Dia lambat sikit la, dalam bulan 6, bulan 7 la baru dia boleh baca.

P: Cikgu anggap diri cikgun sebagai cikgu ni berperanan sebagai apa?

Rani: Kita guru ni macam mak dia jugak, mak ayah dia, kita guru sebagai peranan bukan semata-mata untuk mengajar tapi kita kena tengok emosi anak-anak tu, macam anak kita lah kan. Ada masa dia ok, ada masa dia tak boleh, macam tak sihat pun kita tau. Mai monyok ja kita tau la. Peranan kita sebagai guru, kitalah jururawat, kitalah cikgu, kitalah mak ayah, semua kita kena ambik peranan. Macam kadang-kadang mai letih, tak larat... kadang hari tu ada 2 orang, 2 minggu lepas, kelmarin pun ada, muntah. Kata pasai apa? Nak mai jugaklah buat graduasi, 2 orang muntah kelmarin. Nak buat macam mana muntah, fikir baju kita pun lap habislah, muntah habis kat atas tu. Tapi taka pa la, kesian kan, setiap budak nak merasai suasana tu kan. Lepastu mak dia mai, kata saya salin dah baju dia muntah. Alhamdulillah lah kebetulan kelmarin saya bawa baju spare. Dulu ada baju banyak pasang, dah satu dok pinjam tak bagi balik, lepastu kelmarin teringat, sat lagi ada majlis ni, kalau tak bawa baju, kalau la budak jadi apa-apa muntah ka kencing ka berak, kena spare, bawa. Alhamdulillah, baju tu digunakan kelmarin jugak.

P: Setakat ni apa cikgu rasa cikgu nak kuasai lagi?

Rani: Saya kalau boleh nak kuasai tu lah, ilmu yang lebih daripada kita nak, bagi murid macam mana kita nak create satu pembelajaran yang lebih menarik. Saya banyak kelemahan lagi kan. Lagipun, pengalaman 10 tahun masih baru lagi berbanding ada orang yang 20 tahun, kita masih perlu belajarliah. Macam belajar ni kita boleh belajar macam-macam cara kan. Sekarang teknologi saya tengok video-video, saya banyak kongsi dengan Kak S (bukan nama sebenar). "Kak, ni nak buat macam mana?" "Takpa Rani, macamni..." Haa banyak kongsi sebab saya rapat dengan dia kan. Apa-apa dia pun akan tanya saya, saya tanya dia macam tulah, kita tukar-tukar. Tapi kita jangan kedekut ilmu, macam tu. Saya macam buat projek haritu kan, Kak Shimah yang puan kata tolong dia tu kan, "...ambik kak, jom kita pi buat macamni." Lepastu buatlah, cuti-cuti yang

kami hantar gambar dekat puan tu, tu cutilah tu. “Takpa kak, jom-jom tolong...” Dengan orang lain pun saya bagi, dengan cikgu F(bukan nama sebenar) saya bagi, semua saya bagi... saya tak pernah kedekut lah benda tu. Cuma, kalau orang dah terlalu buat kita macam tersentuh sangat tu, kita bukan nak kedekut tapi cara mintak, kalau cara elok saya bagi jangan risau, sebab saya setakat ni tak pernah lagi tak bagi dekat kawan-kawan, macam minit mesyuarat kawan-kawan mintak, bagi... Alhamdulillah la, kawan-kawan pun ok, cikgu-cikgu kat sekolah ni pun ok, Alhamdulillah lah. Biasalah, cabaran kerja kan puan. Kadang-kadang kita terpaksa lalui benda tu, saya ambik positif sebab Allah tu Dia kata “*Laa yukallifullah hunafsan illa wus’aha*”, Dia tak akan membebankan kecuali atas kesanggupan umat Dia. Jadi saya ikut tu lah, itu pegangan saya.

P: Nampak happy ja sekarang uruskan pra?

Rani: Memang saya suka. Saya suka mengajar. Saya takmau macam ada orang tanya, haritu GB tanya takmau mintak PK? Saya takmau. Saya suka mengajar daripada pengurusan pejabat-pejabat, saya tak suka. Sebab dulu sebelum jadi cikgu saya dapat pegawai tadbir, tapi Alhamdulillah dapat cikgu dulu, 23 hari lepastu sampai pegawai tadbir, Alhamdulillah. Kalau sampai yang ni dulu jenuh kata, tak jadi cikgu dah kata. Alhamdulillah saya suka jadi cikgu. Cikgu ni sebenarnya kan, memang saya kalau puan nak tau pengalaman mengajar sebagai guru ikut yang kita punya diploma tu baru tak sampai 10 tahun, hampir 10 tahun. Tapi, kalau ikut yang GSTT, saya dah ajar semua dah puan, pendidikan khas, pra sekolah, darjah 1, 2, 3, 4, 5, 6, tingkatan 1, 2, 3, 4, 5. Tingkatan 6 saja tak ajar lagi. Jadi saya dah tahu dah, walaupun pengalaman tu tak lama dalam 6 bulan macamtu, kadang-kadang setahun pernah ajar saya sambung, tapi saya dah tahu dah pengalaman mengajar budak kecil macam ni, mengajar sekolah rendah macam ni, sekolah menengah macam ni, budak tahap 1 macam ni, tahap 2 macam ni, UPSR kan. SPM macam ni, PMR macam ni.

P: Apa beza pengalaman mengajar dulu dengan la?

Rani: Dulu, kalau macam dulu kita lebih dia punya standard tu tak sama dengan kita yang baru ni. Yang baru ni banyaklah bagi fokuskan murid, yang dulu banyak cikgu yang bantu murid, cikgu yang bagi kan macam suap benda-benda tu.

P: Tu yang pra sekolah atau yang pengalaman mengajar yang dulu-dulu?

Rani: Prasekolah saya mengajar memang saya dah jadi cikgu.

P: Masa jadi cikgu prasekolah pun macam ni jugak?

Rani: Dak, masa saya jadi cikgu prasekolah memang saya dapat diploma dah. GSTT tu masa saya ajar kanak-kanak khas ni, dia tak penting benda ni. Yang penting kita ajar dia boleh mai sekolah, kita ajar dia boleh urus diri, tu yang penting. Dia boleh basuh dia punya kencing berak sendiri tu pun kira satu kemahiran yang sangat bermakna, sebab dekat rumah banyak mak ayah dok tolong dia, jadi kita boleh ajar dia, kita ceboklah kat dia, sampai tahap tulah. Yang urus hingus tu, memang kita ambik tisu lap pegang dia, lap macamni sebab dia tak reti nak buat. Nanti kalau dia buat belemoih habis hingus dia tu. Kita bawa pi

bilik air pula, tu saya kata hari pertama macam nak letak jawatan tu. Tapi, kita belajar dari situ, Alhamdulillah. Kalau macam darjah 1 darjah 2, kalau kita dapat kelas yang awal tak apa, kelas yang akhir biasanya kita ikut benda ni kita tak boleh ikut sangat, sebab kalau kelas yang bawah kelas yang akhir sekali saya banyak bagi dia kenal huruf dulu, sebab ada yang tak kenal huruf. Jadi macam budak pra, macam budak darjah 1 darjah 2 kelas yang belakang-belakang. Kadang-kadang saya buat kelas tambahan, esok saya ajak dekat ayah dia, saya dah kenal dah waris, "Encik, encik... esok balik lambat sikit, ni nak ajar ni." "Takpa takpa." Dia bagi komitmenlah waris, kenal waris tu. saya daripada dulu memang terkenal dengan garang tapi waris pun teringat saya. Alhamdulillah, kalau kak tak ni kak boleh tanya dekat sekolah lama saya, dekat SK Dalam Wang, memang saya macam tu lah. Sampai cikgu-cikgu lain kata, "macam mana saya, hang macam mana hang mengajar budak-budak boleh duduk senyap, duduk diam sedangkan hang tak cakap apa pun tadi. Depa tengok hang lalu saja depa senyap. Tu tengok tu depa boleh tulis boleh baca boleh bagi tumpuan. Macam kami, kami ni mengajar lama ni, kami duduk sekolah ni lama depa buat tak hairan ja kami lalu." Alhamdulillah la, Allah bagi 1 anugerah kot, anugerah suara rasa. Suara saya tu anugerah Allah bagi. Saya rasa saya mengajar mana-mana pun macamtu. Saya dekat sekolah menengah macam tu puan, saya ajar budak form 4 form 5, saya jadikan diorang kawan. Nak periksa ni, nak periksa SPM... tak apalah, "cikgu harini free dak cikgu?" "Nak pi mana?" "Jom kita pi pasaraya cikgu?" "Nak makan ka?" "KFC..." "Haa... jom-jom." Di situ, dalam pi tu bukan pi saja, saya bagitau saya pesan... "Ni nak periksa, kena baca buku kena buat ulangkaji..." Tapi dia jadi seronoklah, buat. Alhamdulillah, anak murid saya la ni engineer.

P: Sekarang, apa beza sekarang mengajar sekarang? Khususnya prasekolah berbanding dengan dulu?

Rani: Kalau dari segi tu saya masih... kalau ada macam ni kita kata tak berapa nak bagi tumpuan, tapi murid la ni dia lebih orang kata sebab dia terdedah dengan IT semua ni kan. Tengok murid tu ada yang lebih, yang pandai dia boleh. Jadi kita kena selaras dengan kita punya standard kita nilah. Sebab standard kita kalau murid pra sekolah ni kita sedia maklum, kak tau kan kita kena banyak menjurus kepada murid. Kita jangan, kalau kita dok suap-suap murid zaman ni dia tak akan boleh fikir benda tu. Murid dulu lainlah, la ni dia dah tak ni, minda dah terbuka jadi kita bagi dia peluang. Tapi, kita guide dial ah. Kalau kita nampak dia macam tak ni, kita tarik dia balik. Tapi Alhamdulillah la, saya rasa saya bersyukur saya boleh jadi cikgu. Bukan niat nak tunjuk dekat orang, bukan niat nak bangga diri, inovasi tu orang kata. Inovasi tu buat bukan, taka da niat pun nak anugerah-anugerah, buat memang buat. Bukan kata kita buat inovasi ni kita nak bangga diri, taka da.

P: Macam mana cikgu uruskan pusat-pusat pembelajaran dalam bilik ni?

Rani: Aktiviti pusat kita akan melibatkan murid biasa dalam 3 pusat, setengah murid duduk pusat ni buat aktiviti dia, jadi kita tengoklah, conduct sambil PPM bantu sekali, dia akan bantu kita. Pusat bahasa baca ini apa semua, pusat yang seni dia buat... jadi, Alhamdulillah lah, kak Saba ni dia bagi komitmen lah dia bantu saya, tak tahulah bagi orang lain tapi bagi saya dia ok, dia sangat ok. Kami boleh bekerjasama... "Kak, ni kita nak buat macam ni, kak Saba, esok saya nak

buat macam ni, kak tolong saya naa..." dia boleh tolong, dia bantu. Ok lah, 10 tahun dah saya duduk dengan dia.

P: Rasa kepuasan kah?

Rani: Kepuasan jadi cikgu ni memang suka suka jadi cikgu, sebab tu orang suruh mintak PK, saya tak mau.

P : Ok, ada apa-apa lagi cikgu nak bagitau berkaitan dengan pelaksanaan KSPK ni?

Rani: Kalau pelaksanaan KSPK ni memang kita perlu kita kena think positif la benda tu kan, setengah orang kata dia macam terlalu berat lah, setengah orang kata berat. Tapi kita fikirlah, setiap budak ni dia punyai daya kecerdasan dia tak sama, inshaAllah kalau kita terus bimbing dia, dia boleh. Sebab saya fikir macamtu. Ishh, takkan kot depa tu, ni budak kami ni tak boleh nak baca lagi... takkan kot kata, nanti kalau kita tengok hari-hari inshaAllah boleh baca. Sebab saya mai bukan dari segi yang latarbelakang yang pandai. Mai daripada tangan yang keras puan, 6 tahun ni tangan yang keras. Kalau 5 tahun saya tak rasa gayat lagi, ni 6 tahun ni mai pegang pensel macam ni, 2 3 orang termasuklah yang tu kan, tak reti pegang pensel. Tapi kita ingat, kita simpan dalam hati, banyak berserah dekat Allah lah... Ya Allah, mudahkanlah sampai boleh murid-murid ni boleh baca macam mana... bukan niat kerana nak orang pandang kita ni, niat untuk bagi budak ni boleh kerana Allah Taala. Alhamdulillah, tiap-tiap tahun saya boleh bawak budak tu sampai boleh baca, Alhamdulillah akhirnya walaupun mai dengan tangan yang keras. Depa dok bagi alasan tangan keras, tangan keras tu kita boleh bentuk, bagi saya lah, tak tahulah bagi orang lain. Sebab saya ajar anak saya asal pun dari tak boleh jugak kan. Kalau kita ajar anak kita boleh inshaAllah anak orang pun boleh, bagi saya macam tulah. Dia akan kata benda tu tinggi ka susah ka, dalam mengajar ni memanglah. Ajar anak orang dengan anak sendiri bukan sama. Anak kita sendiri kalau kita buat apa pun anak kita sendiri. Kalau anak orang kita ada batas dia. Nak buat nak marah dia pun ikut setakat mana kita ni... jangan ikut emosi kita bagi saya. Memang kalau dengar suara saya garang, tapi saya tak ikut emosi, tak akan buat ikut emosi. Setakat ni takdalah, puan pi tanyalah waris. inshaAllah kalau puan tanya, takdalah.

P: Terima kasih banyak cikgu, berkongsi pengalaman cikgu. Nanti kita tengoklah dari semasa ke semasa. Jadi, terima kasih cikgu.

Rani: Sama-sama.

# LAMPIRAN G

## Jadual Waktu LAMPIRAN G

### Jadual Waktu

JADUAL WAKTU PRASEKOLAH (AWAL TAHUN) 2016  
IDA

MASA	30 m	8.00-8.10 (10 m)	8.10-8.30 (20 m)	8.30-9.10 (40 m)	9.10-9.50 (40 m)	9.50-10.20 (30 m)	10.20-10.50 (30 m)	10.50-11.20 (30 m)	11.20-11.50 (30m)	11.50-12.00 (10 m)	
AHAD		RUTIN HARIAN (BI)	CIRCLE TIME(BI)	MODUL BERTEMA STI(BI)	MODUL BERTEMA STI(BI)	R (BI)	TERAS ASAS (BI)	MODUL BERTEMA KTI(BI)	TERAS ASAS (BM)	REFLEKSI (BI)	P E
ISNIN		RUTIN HARIAN (BM)	PERBUJALAN PAGI (BM)	AKTIVITI LUAR-KTI PFK (BM)	MODUL BERTEMA PSE(BM)	E (BM)	TERAS ASAS (BI)	TERAS ASAS (BM)	MODUL BERTEMA KM (BM)	REFLEKSI (BM)	R S
SELASA		RUTIN HARIAN (BM)	PERBUJALAN PAGI(BM)	MATEMATIK (BM)	MODUL BERTEMA STI(BI)	H (BM)	MODUL BERTEMA PSE(BI)	TERAS ASAS (BM)	MODUL BERTEMA PFK (BM)	REFLEKSI (BM)	E D
RABU		RUTIN HARIAN (BI)	PERBUJALAN PAGI (BM)	AKTIVITI LUAR-KTI PFK(BI)	MODUL BERTEMA STI(BI)	A (BM)	MODUL BERTEMA KM(BI)	AGAMA ISLAM (BM)	AGAMA ISLAM (BM)	REFLEKSI (BM)	I A
KHAMIS		RUTIN HARIAN (BI)	CIRCLE TIME (BI)	MODUL BERTEMA STI(BI)	MODUL BERTEMA KTI(BI)	T (BI)	TERAS ASAS (BI)	AGAMA ISLAM (BM)	AGAMA ISLAM (BM)	REFLEKSI (BI)	A N

SUBJEK	SLOT	JUMLAH MINIT	SUBJEK	SLOT	JUMLAH MINIT
RUTIN	10MX3(BM), 10MX2(BI)	50 MINIT	BAHASA INGGERIS	30MX3	90 MINIT
PERBUJALAN PAGI	20MX3(BM), 20MX2(BI)	100 MINIT	BAHASA MALAYSIA	30MX3	90 MINIT
REHAT	30MX3(BM), 30MX2(BI)	150 MINIT	PENDIDIKAN ISLAM	30MX4(BM)	120 MINIT
REFLEKSI	10MX3(BM), 10MX2(BI)	50 MINIT	AKTIVITI LUAR	40MX1(BM), 40MX1(BI)	80 MINIT
MATEMATIK	40MX1	40 MINIT	MODUL BERTEMA (BM)	40MX1, 30MX2	100 MINIT
MODUL BERTEMA (BI)	40MX6, 30MX3	330 MINIT	JUMLAH KESELURUHAN		1200 MINIT

Disediakan oleh :  
IDA

Disemak oleh :

Disahkan oleh :

**JADUAL WAKTU PRASEKOLAH 2016 (PERTENGAHAN - AKHIR TAHUN )**  
**RANI**

MASA / HARI	07.45 – 07.55 ( 10 MIN )	07.55 – 08.15 ( 20 MIN )	08.15 – 08.45 ( 30 MIN )	08.45 – 09.15 ( 30 MIN )	09.15 – 09.45 ( 30 MIN )	09.45 – 10.05 ( 20 MIN )	10.05 – 10.25 ( 20 MIN )	10.25 – 10.55 ( 30 MIN )	10.55 – 11.35 ( 40 MIN )	11.35 – 11.45 ( 10 MIN )
AHAD	RUTIN HARJIAN (BM)	PP (BM)	BERTEMA BM (BM - PSE)	PEND ISLAM (BM)	TERAS ASAS BM (BM)	AKTIVITI LUAR (F) (BM)	BERTEMA BI (BI - KM)	R (BM)	BERTEMA BI (BI - KM)	REF (BM)
ISNIN	RUTIN HARJIAN (BI)	MORNING CIRCLE (BM)	BERTEMA BI (BI - ST)	PEND ISLAM (BM)	PEND ISLAM (BM)	AKTIVITI LUAR (K) (BI)	BERTEMA BI (BI - KM)	E (BI)	BERTEMA BI (BI)	REF (BI)
SELASA	RUTIN HARJIAN (BM)	PP (BM)	TERAS ASAS BM (BM)	TERAS ASAS BI (BI)	BERTEMA BI (BI - ST)	BERTEMA BI (BI)	MATEMATIK (BM)	H (BM)	BERTEMA BI (BI - ST)	REF (BM)
RABU	RUTIN HARJIAN (BI)	MORNING CIRCLE (BM)	BERTEMA BM (BM - KM)	TERAS ASAS BI (BI)	BERTEMA BI (BI - ST)	AKTIVITI LUAR (F) (BI)	BERTEMA BI (BI - ST)	A (BI)	BERTEMA BI (BI - ST)	REF (BI)
KHAMIS	RUTIN HARJIAN (BM)	PP (BM)	TERAS ASAS BI (BI)	TERAS ASAS BM (BM)	PEND ISLAM (BM)	AKTIVITI LUAR (K) (BM)	MATEMATIK (BM)	T (BM)	BERTEMA BM (BM)	REF (BM)

KOMPONEN / TUNJANG	SLOT BAHASA MELAYU		SLOT BAHASA INGGERIS	
	MINIT X SLOT	JUM MINIT	MINIT X SLOT	JUM MINIT
PENGAJARAN & PEMBELAJARAN				
RUTIN PAGI / ROUTINE	10 MINIT X 3	30 MINIT	10 MINIT X 2	20 MINIT
PERBUATAN PAGI / CIRCLE TIME	20 MINIT X 3	60 MINIT	20 MINIT X 2	40 MINIT
REHAT / REST	30 MINIT X 3	90 MINIT	30 MINIT X 2	60 MINIT
REFLEKSI	10 MINIT X 3	30 MINIT	10 MINIT X 2	20 MINIT
MODUL ASAS	30 MINIT X 3	90 MINIT	30 MINIT X 3	90 MINIT
MODUL BERTEMA	40 MINIT X 1 + 30 MINIT X 2	100 MINIT	40 MINIT X 4 + 30 MINIT X 3 + 20 MINIT X 4	330 MINIT
PERMAINAN LUAR	20 MINIT X 2	40 MINIT	20 MINIT X 2	40 MINIT
MATEMATIK	20 MINIT X 2	40 MINIT	-	-
PENDIDIKAN ISLAM	30 MINIT X 4	120 MINIT	-	-
	JUMLAH	600 MINIT		600 MINIT
	JUMLAH KESELURUHAN	1200 MINIT		

DISBUKAN 06/04/16

DISBUKAN 06/04/16



# LAMPIRAN H

## Rancangan Pengajaran Harian (RPH)

### (sebelum bimbingan)

TEMA	SUBTEMA	MINGGU	HARI	TARIKH	
DUNIA TEKNOLOGI	KENDERAAN UDARA	38	SELASA	27 OKTOBER 2015	
MASA	TUNJANG	STANDAR PEMBELAJARAN (4+ & 5+)	AKTIVITI	KEMAMPUAN KOSA KATA & BDM	OBJEKTIF
8.00-8.10 (10M)	RUTIN HARIAN: Sarapan, berbaris, nyanyian, ucapan salam, doa, kehadiran, pemeriksaan kebersihan dan keselamatan				
8.10-8.30 (20 MINIT)	PERKUALAN PAKI (RM)	Berminat mengenai kepentingan pengangkutan udara kepada masyarakat.			
8.10-9.10 (40 MINIT)	MATEMATIK (BM)	4+ 5+ ST 12.1.1 Membina penghubung antara dua objek/binaan dan memberi alasan mengapa penghubung itu dipilih.	<ul style="list-style-type: none"><li>Guru menunjuk contoh cara membuat hubungan sentera menghubungkan dua tangan, mengikat dua tali</li><li>Guru meminta murid menunjukkan contoh hubungan dengan menggunakan gambar.</li><li>Murid menghubungkan kedua tangan seperti membuat hubungan yang erat.<ul style="list-style-type: none"><li>tanpa sentuh kiri dan kanan.</li><li>berjabat tangan dengan kawan dan menariinya.</li><li>membentuk bulatan / rangkaian rakan.</li><li>Mengait kertas warna.</li><li>Mengait tali.</li></ul></li></ul>	KEMAMPUAN SA 2.2.4 KOSA KATA menghubung sentera ABM/BBM Kertas warna, getah, gam.	Murid dapat membuat penghubung antara dua objek/binaan dan memberi alasan mengapa penghubung itu dipilih.
9.10-9.50 (40 MINIT)	MODUL BERTEMA (BI) ST	4+ 5+ ST 2.2.1 Mengukur panjang dan tinggi objek menggunakan unit bukan piawai (contoh unit bukan piawai: jengkal, hujung buai, karibing, straw, buku, tapak kaki).	<ul style="list-style-type: none"><li>Membandingkan panjang objek (lebar, panjang, tinggi, pendek) persekitaran dalam kelas seperti:</li><li>Mengukur panjang ra peralatan</li><li>Mengukur tinggi meja, patiti, panjang lantai kelas dan, luas meja bulat.</li></ul>	KEMAMPUAN SA 12.1.1 KOSA KATA Bulau piawai ABM/BBM Bulau bulu karibing, straw, buku dan tapak kaki	Murid dapat Mengukur panjang dan tinggi objek menggunakan unit bukan piawai (contoh unit bukan piawai: jengkal, hujung buai, karibing, straw, buku dan tapak kaki)
9.50-10.20 (30 M)	KEDIRIAN (BI)				
10.20-10.50 (30 MINIT)	MODUL BERTEMA (BI) (PSE)	5+ (PSE 2.2.4) Bertutur dengan penuh keyakinan.  4+ (PSE 2.2.1) Bertutur dengan yakin dengan bimbingan	Beritikan cara menaik bas dan turunkan yang perlu dilakukan sebelum, semasa dan selepas menaik kapal terbang.	KEMAMPUAN BI 1.2.9 KOSA KATA Bertutur berhari hari ABM/BBM kerusi	Murid dapat Bertutur dengan penuh keyakinan.
10.50-11.20 (40 MINIT)	MODUL BERTEMA (BM) ST	KTI 1.2.9 Menghasilkan bentuk lencon, mengikut kreativiti sendiri melalui pelbagai teknik dengan bimbingan guru.	<ul style="list-style-type: none"><li>Guru membuat tempelan untuk membuat kapal terbang daripada plastisin</li><li>Murid membuat kapal terbang daripada plastisin mengikut kreativiti sendiri</li></ul>	KEMAMPUAN Pse 2.3.4 KOSA KATA kreativiti ABM/BBM plastisin	Murid dapat Menghasilkan bentuk lencon mengikut kreativiti sendiri melalui pelbagai teknik dengan bimbingan guru.
	MODUL BERTEMA (BI) PPK	5+ (IPK 5.1.3) Mengenal pasti objek atau bahan yang boleh mendatangkan bahaya di lokasi berikut: h. sekolah	Murid mengenal pasti objek atau bahan yang boleh mendatangkan bahaya di sekolah seperti: pisau, garpu, peralatan elektrik dan sebagainya.	KEMAMPUAN KOSA KATA bahaya ABM/BBM Garpu, pisau, peralatan elektrik	Murid dapat Mengenal pasti objek atau bahan yang boleh mendatangkan bahaya di lokasi berikut:

TEMA	SUBTEMA	MINGGU	HARI	TARIKH
DUNIA TEKNOLOGI	KENDERAAN UDARA	37	AHAD	18 OKTOBER 2015

MASA	TUNJANG	STANDARD PEMBELAJARAN (4+ & 5+)	AKTIVITI	KESEPADUAN KOSA KATA & BBM
7.45 - 8.15 (30 MINIT)	PERHIMPUNAN			
8.15 - 8.40 (20 MINIT)	PERBUJALAN PAGI (BM)	BM 1.1.8 Mengocam polbagai bunyi di persekitaran	1. Murid-murid mengocam bunyi kenderaan udara	KESEPADUAN PSE 2.3.5 KOSA KATA Bunyi kenderaan ABM/BBM Gambar, bunyi
8.40 - 9.10 (40 MINIT)	BERTEMA B. Inggeris	[BI 1.2.9] Listen to words said aloud and respond accordingly - Show me the picture of an Aeroplane / a helicopter	Teacher show the word cards and picture cards about air transport to the pupils and ask them to read the word cards correctly. After that, teacher show the picture cards and ask them to read and point to the picture cards correctly	KESEPADUAN BM 1.1.6 VOCABULARY A helicopter, an aeroplane MATERIAL Pictures, word
9.10 - 9.30 (20 minit)	TERAS B. MALAYSIA	BM 3.5.7 Membatangkan suku kata terbuka dan suku kata tertutup untuk menjadi perkataan	Membatangkan suku kata terbuka dan suku kata tertutup untuk menjadi perkataan Cth: cangkuk, runtu, kacang	KESEPADUAN RI 3.2.4 KOSA KATA Huruf, perkataan ABM/BBM Murid, guru, buku
9.30 - 10.00 (30 minit)	BERTEMA B. Malaysia	BM 2.2.7 Berada jawab secara bersopan	Murid menamakan kenderaan udara yang diketahui	KESEPADUAN BI 3.4.1 KOSA KATA Kenal kenderaan udara ABM/BBM Murid, guru, bahanmsu ud
10.00-10.30 (30 MINIT)	KUDAPAN (BM)			
10.30-11.00 (30 MINIT)	BERTEMA MATEMATIK	SI R 1.3 Menggunakan bahasa harian untuk menerangkan operasi tambah. contoh: dua batang pokok ditambah dengan tiga batang pokok akan menjadi lima)	- Menggunakan benda mudah dan menerangkan ayat matematik yang mudah. contoh: menggunakan kapal terbang kertas, 2 kapal terbang ditambah dengan 3 kapal terbang, berapa jumlahnya?	KESEPADUAN PI K 1.2.14 SUKU KATA nombor ABM/BBM Ruku aktiviti, pembilang
11.00-11.50 (50 MINIT)	PEND. ISLAM	RUJUK RPH USTAZAH		
11.50-12.00 (10 MINIT)	AKTIVITI PENAMATI (BM)		-Mengumpul aktiviti hari ni. -Mengemas kelas -Dengar posan -Bacaan surah -Ucapan selamat dan bersalaman	
REFLEKSI				
B. Inggeris	-	/25 can able to listen to words said aloud and respond accordingly		
B. Malaysia (teras)	-	/25 dapat membatangkan suku kate terbuka dan suku kate tertutup untuk menjadi perkataan		
B. Malaysia (bertema)	-	/25 dapat menamakan objek di persekitaran.		
MATEMATIK	-	/25 dapat menggunakan bahasa harian untuk menerangkan operasi tambah.		

TEMA	SUBTEMA	MINGGU	HARI	TARIKH
DUNIA TEKNOLOGI	KENDERAAN UDARA	37	SELASA	13 OKTOBER 2015

MASA	TUNJANG	STANDARD PEMBELAJARAN (4 & 51)	AKTIVITI	KESIMPULAN KOSA KATA & BIRM
7.45-7.55 (10 MINIT)	RUTIN HARIAN 3M		Salam, terima kasih, maaf, selamat, berhas, menyanyikan, berselawat dan kemas diri	<b>KESIMPULAN</b> BM 1.1.1, BJ 1.2.5, P.1.1.2, KTI 1.1.10.
7.55-8.15 (20 MINIT)	PERBUATAN PAGI BM		Perseid dan bersatu jawab dengan lantang jenis kenderaan udara dan kerp. namanya.	<b>KESIMPULAN</b> KM 2.2.1, KM 2.2.2
8.15- 8.45 (30 MINIT)	TERAS ASAS BM 10M ✓	<b>SP 5+</b> BM 3.7.2 Membaca ayat tunggal yang mudah dengan sebutan yang betul  <b>SP 4+</b> BM 3.5.1 Membaca karangan (mengeja sambil membaca) dan sukai kata untuk menjadi perkataan dengan bimbingan	1. Mandi perlu membaca ayat tunggal yang mudah dengan sebutan yang betul. Contoh: Ini helikopter. Helikopter ini besar. Helikopter boleh terbang tinggi di udara. 2. Mandi perlu membentangkan (mengeja sambil membaca) dan sukai kata untuk menjadi perkataan dengan bimbingan. Contoh: Gila, dadu, gula, laci, mata	<b>KESIMPULAN</b> BI 3.1.2, BI 3.1.4  <b>KOSA KATA</b> Jet, roket, helikopter, kapal terbang Gila, dadu, gula, laci, mata  <b>ABM/BBM</b> Kad huruf, Kad sukukata, Carta suku kata, Kampong Kelopak, Denara
8.45-9.15 (30 MINIT)	TERAS ASAS BI 31	<b>LS 5+</b> BI 4.2.5 Write simple phrases  <b>LS 4+</b> BI 4.2.1 Copy letters of the alphabet correctly in neat, legible print.	1. Childrens write simple phrases. Eg: a big aeroplane  1. Childrens copy letters of the alphabet correctly in neat, legible print. Eg: Jet, aeroplane	<b>KESIMPULAN</b> BM 4.2.1  <b>VOCABULARY</b> Jet, aeroplane, helicopter  <b>MATERIAL</b> Alphabet cards, worksheet
9.15-9.45 (30 MINIT)	BASIC ENGLISH COMMUNICATION BERTEMA BI 81 ST 1, ST 2	<b>LS 5+</b> BI 3.3.2 Read simple phrases  <b>LS 4+</b> BI 3.2.2 Read simple words	1. Childrens read simple phrases. Eg: a big aeroplane  1. Childrens read simple words. Eg: Jet, aeroplane	<b>KESIMPULAN</b> BM 3.2.2, SI 6.3.1  <b>VOCABULARY</b> aeroplane  <b>MATERIAL</b> Alphabet cards, worksheet
9.45-10.05 (20 MINIT)	BASIC ENGLISH COMMUNICATION BERTEMA BI 81	<b>LS 5+</b> BI 3.3.2 Read simple phrases  <b>LS 4+</b> BI 3.2.2 Read simple words	1. Childrens read simple phrases. Eg: a new helicopter  1. Childrens read simple words. Eg: Jet, aeroplane, helicopter	<b>KESIMPULAN</b> BM 3.2.2, SI 6.3.1  <b>VOCABULARY</b> Jet, aeroplane, helicopter  <b>MATERIAL</b> Alphabet cards, worksheet



TEMA	SUBTEMA	MINGGU	HARI	TARIKH
ALAM BAIK	AIR	13	RABU	13 APRIL 2015

MASA	TUNJANG	STANDARD PEMBELAJARAN (4+ & 5+)	AKTIVITI	KESEPADUAN KOSA KATA & BBM	OBJEKTIF
7.45-7.55 (10 MINIT)	RUTIN HARIAN BI		Sempun, utapan sa-an, do, lafaz, syhadah, herbaris, nyanyian, berseluar dan kemas diri	KESEPADUAN B.M 1.1.1 B.I 1.2.5, P.I 1.4.2, KTI 1.1.10,	
7.55-8.15 (20 MINIT)	PERBUATAN PAGI BI		Berbual dan bersola jawab dengan tentang rumah saya. Memberi murid bercerita tentang air	KESEPADUAN KM 3.1.2	
8.15-8.45 (30 MINIT)	BERTEMA BM BM-KM	SP 5+ BM 3.7.2 Membaca ayat tunggal yang mudah dengan sebutan yang betul. SP 4+ BM 3.7.1 Membaca ayat tunggal yang mudah dengan bimbingan.	1. Murid membaca ayat tunggal yang mudah dengan sebutan yang betul. 2. Murid dapat membaca ayat tunggal dengan bimbingan.	KESEPADUAN BI 4.2.3, BI 4.2.4 KOSA KATA Huruf 'kool, huruf besar ABM/BBM Lagu Riang Ria Huruf blok, kertas dan lembaran kerja.	Murid dapat membaca ayat tunggal. Murid dapat membaca ayat tunggal dengan bimbingan.
8.45-9.15 (30 MINIT)	TERAS ASAS BI BI	LS 5+ BI 3.3.2 Read simple phrases. LS 4+ BI 3.4.1 Read simple sentences with assistance.	1. Childrens can read simple phrases 1. Childrens can read simple sentences.	KESEPADUAN BM 4.2.1, 4.2.4 VOCABULARY Small letters, capital letters, word MATERIAL Alphabet cards	Pupils can write simple words. Pupils can read simple sentences
9.15-9.45 (30 MINIT)	BASIC ENGLISH COMMUNICATION BERTEMA BISI	LS 5+ BI 1.2.8 Name common objects in the environment. <b>Rain, rain go away, Come again another day, Daddy want to play, Rain, rain go away</b> LS 4+ BI 1.2.3 Listen to and identify objects in the environment (picnic)	1. Childrens can name the objects with guidance. 1. Childrens recognise objects around them	KESEPADUAN BM 3.2.2 VOCABULARY Umbrella, scushel, sand, gogale MATERIAL Alphabet cards, worksheet	1. Childrens can name the objects with guidance. 1. Childrens recognise objects around them
9.45-10.05 (20 MINIT)	AKTIVITI LUAR FIZIKAL	SP 5+ KTI 2.1.10 Menyanyi dengan sebutan yang jelas. SP 4+ KTI 2.1.4 Menyanyi lagu yang mudah dengan sebutan yang jelas.	1. Murid dapat menyanyikan lagu "Tip tap tip tap hujan dah turun" 1. Murid dapat menyanyikan lagu yang diajar guru. "Tip tap tip tap hujan dah turun"	KESEPADUAN ST 2.17 KOSAKATA Menyanyi, Gerakan. ABM/BBM Kertas warna, main, pencil colour	Murid dapat menghayati lirik dan membuat gerakan. Murid dapat menyanyikan lagu hujan

# LAMPIRAN I

## Rancangan Pengajaran Harian (RPH)

### (selepas bimbingan)

REDEKATAN	TAJUK PROJEK	MINGGU	HARI	TARIKH
BERTEMA	KOTAK KITAR SEMULA	39	ISNIN	8 NOVEMBER 2017

MASA / TUNJANG	STANDARI PEMBELAJARAN (4+5+)	OBJEKTIF	AKTIVITI	KESEPAKUAN, KOSA KATA & SEM
9.00 - 9.20 (20 MINIT)	<b>PERBUJUAN AWAL (R)</b>			
9.20 - 9.40 (20 MINIT) AP - KM (B)	4+ KM 5.1.1 Berselesa dengan kemahiran dalam sektor	4+ Murid dapat Berselesa dengan kemahiran dalam sektor	4+ & 5+ Guru mempersoal murid mengenai persembakan dan sebarang pertanyaan berkaitan dengan power point	KESEPAKUAN: Kt 3.4.1 KOSA KATA: Alam sekitar PRV: LUD
9.40 - 10.10 (30 MINIT) FIZIKAL (B)	5+ KM 5.1.3 Mengaplikasikan kemahiran dalam sektor	5+ Murid dapat Mengaplikasikan kemahiran dalam sektor	Murid berselesa dengan aktiviti sektor dan bagaimana mereka menggunakan sektor dengan menggunakan gambar.  Murid memisahkan persembakan mereka mengenai sebarang pertanyaan berkaitan alam sekitar.  Murid mengaplikasikan kemahiran dalam sektor melalui aktiviti.	KESEPAKUAN: MA 5.1.2 KOSA KATA: Logo ASMBBM MA 5.2
10.10 - 10.30 (20 MINIT)	4+ FK 1.1.1 Menjalankan projek awam yang berkaitan dengan pengiraan motor helikopter	4+ Murid dapat Menjalankan projek awam yang berkaitan dengan pengiraan motor helikopter	Murid berselesa dengan kumpulan projek awam yang berkaitan dengan motor helikopter.  Murid berselesa dengan projek awam yang berkaitan dengan motor helikopter.	KESEPAKUAN: MA 5.3.4 KOSA KATA: Logo ASMBBM MA 5.2
10.30 - 10.40 (10 MINIT) AP - SA (B)	4+ SA 3.3.1 Menjalankan projek awam yang berkaitan dengan pengiraan motor helikopter	4+ Murid dapat Menjalankan projek awam yang berkaitan dengan pengiraan motor helikopter	Murid berselesa dengan projek awam yang berkaitan dengan motor helikopter.	KESEPAKUAN: MA 5.3.4 KOSA KATA: Logo ASMBBM MA 5.2
10.40 - 10.50 (10 MINIT) AP - MA (B)	4+ MA 5.1.2 Menjalankan projek awam yang berkaitan dengan pengiraan motor helikopter	4+ Murid dapat Menjalankan projek awam yang berkaitan dengan pengiraan motor helikopter	Murid berselesa dengan projek awam yang berkaitan dengan motor helikopter.	KESEPAKUAN: MA 5.2.2 KOSA KATA: Logo ASMBBM MA 5.2

# RANCANGAN PENGAJARAN HARIAN

PEDEKATAN	SISTEMA	MINISU	HARI	TARIKH
PROJEK	MAKANAN	39	ISNIN	13 NOVEMBER 2017
KASA + TUNJANG 7.45-8.05 (20 MINIT) BAHASA MELAYU	STANDARD PEMBELAJARAN (4+ & 5+)	OBJEKTIF	AKTIVITI	KESEPAKATAN, KOSA KATA & BERNAMA
8.05-8.45 (40 MINIT) AP FIZIKAL BM	PERBUATAN AWAL		<p>Memanggil kehadiran murid dan in.</p> <p>Beritaja shakal memisahkan semua murid bersepara untuk bertugas dalam kelas.</p> <p>Memanggil murid bersepara dengan sikap mesra.</p>	
8.45-9.15 (30 MINIT) AP KETRAMPILAN DIRI BM			AKTIVITI PEMBELAJARAN SILA RUJUK LAMPIRAN FASA 1	
9.15-9.45 (30 MINIT) AP SAINS SPMAL BM			AKTIVITI PEMBELAJARAN SILA RUJUK LAMPIRAN FASA 1	
9.45-10.15 (30 MINIT) BAHASA INGGERIS			KUDAPAN	
10.15-10.45 (30 MINIT) KOMUNIKASI BI			AKTIVITI PEMBELAJARAN SILA RUJUK LAMPIRAN FASA 1	
10.45-11.15 (30 MINIT) BAHASA INGGERIS	<p>SP 4+ BI 3.2.4 Copy words in legible print.</p> <p>SP 5+ BI 3.2.7 Communicate ideas and information by using drawing, marks, symbol and writing with invented spelling.</p>	<p>At the end of lesson the pupils can:</p> <p>4+ Copy words in legible print.</p> <p>5+ Communicate ideas and information by using drawing, marks, symbol and writing with invented spelling.</p>	<p>4+ 1. Pupils open the picture dictionary and looking for food pictures. 2. Pupils copy words in legible print. Example: Curry pili</p> <p>5+ 1. The teacher asks the pupil to participate and write simple words for the process of producing bread pudding. Example: 1. cut bread 2. milk 3. little coconut milk 4. sugar 5. gum</p>	<p>KESEPAKATAN UM 1.2.1 VOCABULARY Pictorial/food MATHEMATICS Picture dictionary</p>
11.15-11.35 (20 MINIT) BAHASA INGGERIS			MAIN BEBAS	
11.35-11.45 (10 MINIT) BAHASA INGGERIS	PENUTUP		<p>Set all of activity today.</p> <p>clean desk by using the equipment in place.</p> <p>listening to the teacher's orders before returning home.</p> <p>Hand a paper before going home.</p> <p>good wishes and greetings with friends and teacher.</p>	